



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estrategias de enseñanza y competencias
investigativas de los estudiantes de posgrado –
Facultad de Educación – UNMSM, 2017**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

Junting XIAO

ASESOR

Abelardo Rodolfo CAMPANA CONCHA

Lima, Perú

2018



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Xiao, J. (2018). *Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – Facultad de Educación – UNMSM, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR DOÑA JUNTING XIAO PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

En la ciudad de Lima, a los 07 días del mes de diciembre del 2018, siendo 11:00 a.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por la Dra. MARGARITA PAJARES FLORES (Presidente), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Asesor), Dra. NATALIA RODRÍGUEZ DEL SOLAR (Jurado Informante), Mg. DANTE MACAZANA FERNANDEZ (Jurado Informante) y el Mg. JUAN CARLOS CABREJOS RAMOS (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO - FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNMSM, 2017, que presenta doña JUNTING XIAO, para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria.


Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por el Dr. ABELARDO CAMPANA COCNHA (Asesor), la Dra. NATALIA RODRÍGUEZ DEL SOLAR (Jurado Informante) y Mg. DANTE MACAZANA FERNANDEZ (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de


Aprobado (14) Catorce

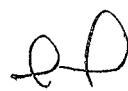
Como testimonio del acto que culminó a las _____ horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a doña JUNTING XIAO, para obtener el Grado Académico de **Magíster en Educación con Mención en Docencia Universitaria**.


Dra. MARGARITA PAJARES FLORES
Presidente


Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA
Asesor


Dra. NATALIA RODRÍGUEZ DEL SOLAR
Jurado Informante


Mg. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ
Jurado Informante


Mg. JUAN CARLOS CABREJOS RAMOS
Miembro del Jurado

DEDICATORIA:

Dedico esta tesis a Dios, por bendecirme siempre y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi madre que es la motivación más grande para poder alcanzar mis metas. A mis hermanas que siempre me apoyan de manera incondicional. A mis compañeros y amigos que Dios ha puesto en mi camino para que me ayuden a lograr este objetivo.

AGRADECIMIENTO:

Agradezco a Dios por brindarme el camino y la sabiduría para llegar a esta meta. A mis compañeros y amigos por su colaboración. Al Dr. Abelardo Rodolfo Campana Concha, asesor de tesis, por su valiosa guía, asesoramiento y paciencia. Y a todas las personas que aportaron directa e indirectamente en la conclusión de la tesis.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Índice	iii
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	
1.1. Fundamentación del problema	1
1.2. Planteamiento del problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2. Problemas específicos	3
1.3. Objetivos de la investigación	4
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Alcances y limitaciones	5
1.5. Justificación de la investigación	5
1.6. Fundamentación de la hipótesis	6
1.7. Formulación de las hipótesis	8
1.7.1. Hipótesis general	8
1.7.2. Hipótesis específicas	8
1.8. Identificación de las variables	9
1.9. Metodología de la investigación	10
1.9.1. Tipo de investigación científica	10
1.9.2. Operacionalización de las variables	10
1.10. Instrumentos de recolección de datos	13
1.11. Población y muestra	13
1.12. Confiabilidad del instrumento de medición	14
1.13. Validación de los instrumentos	16
1.14. Glosario de términos	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación	19
2.2. Bases teóricas	23
2.2.1. Estrategias de enseñanza	23
2.2.1.1. Conceptualización	23
2.2.1.2. Clasificación de las estrategias de enseñanza	25
2.2.1.3. Aprendizaje significativo para la asimilación de enseñanza	27
2.2.1.4. Selección de las estrategias de aprendizaje	28

2.2.1.5. Proceso de enseñanza–aprendizaje en educación superior	30
2.2.1.6. Principios didácticos para una enseñanza universitaria innovadora	31
2.2.2. Competencias investigativas	33
2.2.2.1. Conceptualización	34
2.2.2.2. Principales competencias investigativas	35
2.2.2.3. Estrategias pedagógicas dinamizadoras para el fortalecimiento de las competencias investigativas	37
2.2.2.4. Competencias investigativas: una alternativa organizacional	45
2.2.2.5. Experiencias que favorecen las competencias investigativas	46
2.2.2.6. Principales problemas en la investigación en la investigación de nivel superior	48
CAPÍTULO III: ESTUDIO EMPÍRICO	
3.1. Presentación, análisis e interpretación de datos variable X: estrategias de enseñanza	51
3.2. Presentación, análisis e interpretación de los datos de las dimensiones variable Y: Competencias investigativas	55
3.3. Proceso de prueba de hipótesis	60
3.3.1. Prueba de la hipótesis general	61
3.3.2. Prueba de las hipótesis específicas	62
3.3.2.1. Contrastación de la primera hipótesis específica	62
3.3.2.2. Contrastación de la segunda hipótesis específica	63
3.3.2.3. Contrastación de la tercera hipótesis específica	64
3.3.2.4. Contrastación de la cuarta hipótesis específica	65
3.4. Discusión de los resultados	66
Conclusiones	69
Recomendaciones	71
Referencias bibliográficas	72
Anexos	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización variable (X): estrategias de enseñanza	11
Tabla 2 Operacionalización variable(Y): competencias investigativas	12
Tabla 3 Población	14
Tabla 4 Muestra	14
Tabla 5 Resumen del procesamiento casos de la variable X	14
Tabla 6 Estadísticos fiabilidad variable estrategias de enseñanza	15
Tabla 7 Resumen del procesamiento casos de la variable Y	15
Tabla 8 Estadísticos fiabilidad de la variable aprendizaje de las competencias investigativas	15
Tabla 9 Validación de instrumentos por expertos	16
Tabla 10 Proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Superior	31
Tabla 11 Frecuencias variable X: estrategias de enseñanza	51
Tabla 12 Frecuencias dimensión objetivos	52
Tabla 13 Frecuencias dimensión resúmenes	53
Tabla 14 Frecuencias dimensión ilustraciones	54
Tabla 15 Frecuencias dimensión preguntas	55
Tabla 16 Frecuencias variable Y: competencias investigativas	56
Tabla 17 Frecuencias dimensión cognitiva	57
Tabla 18 Frecuencias dimensión cualidades personales	58
Tabla 19 Frecuencias dimensión metacognitiva	59
Tabla 20 Frecuencias dimensión profesional	60
Tabla 21 Correlación hipótesis general	62
Tabla 22 Correlación primera hipótesis específica	63
Tabla 23 Correlación segunda hipótesis específica	64
Tabla 24 Correlación tercera hipótesis específica	65
Tabla 25 Correlación cuarta hipótesis específica	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Porcentajes variable X: estrategias de enseñanza	51
Gráfico 2 Porcentajes dimensión objetivos	52
Gráfico 3 Porcentajes dimensión resúmenes	53
Gráfico 4 Porcentajes dimensión ilustraciones	54
Gráfico 5 Porcentajes dimensión preguntas	55
Gráfico 6 Porcentajes variable Y: competencias investigativas	56
Gráfico 7 Porcentajes dimensión cognitiva	57
Gráfico 8 Porcentajes dimensión cualidades personales	58
Gráfico 9 Porcentajes dimensión metacognitiva	59
Gráfico 10 Porcentajes dimensión profesional	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Matriz de consistencia	82
Anexo 2	Cuestionario variable X: Estrategias de enseñanza	83
Anexo 3	Cuestionario variable Y: Competencias investigativas	84
Anexo 4	Ficha de validación de los instrumentos de recolección de datos por los expertos	87

RESUMEN

La presente investigación establece la correlación entre estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de Posgrado, corresponde un estudio tipo cuantitativo, diseño correlacional. Se aplicó cuestionarios para una muestra de 136 estudiantes, empleándose el estadístico computacional SPSS versión 21, con un margen de error al 5%.

Los resultados, para la hipótesis general determinó una correlación muy buena $Rho=.848$, la mayoría responde como regular sobre las estrategias de enseñanza, respecto a competencias investigativas consideran como a veces adecuado. La primera hipótesis específica confirma una correlación buena $Rho=.691$, mayoritariamente considerado de regular específicamente la dimensión ilustraciones y preguntas, dimensión cognitiva como a veces adecuado. Segunda, tercera y la cuarta hipótesis específica establecieron una correlación moderada de $Rho=.581$, buena $Rho=.612$ y moderada $Rho=.571$, respectivamente. Los resultados permitieron evidenciar, las estrategias de enseñanzas aún no permiten a los estudiantes de Posgrado tengan buenas competencias investigativas.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, competencias investigativas, cognición, cualidades personales, meta cognición, profesional.

ABSTRACT

The present investigation establishes the correlation between teaching strategies and research competences of Postgraduate students, corresponds a quantitative study, correlational design. Questionnaires were applied for a sample of 136 students, using the computational statistics SPSS version 21, with a margin of error of 5%.

The results, for the general hypothesis determined a very good correlation $Rho = .848$, the majority responds as regular on the teaching strategies, regarding investigative skills considered as sometimes adequate. The first specific hypothesis confirms a good correlation $Rho = .691$, mostly considered to regulate specifically the dimension illustrations and questions, cognitive dimension as sometimes adequate. Second, third and fourth specific hypothesis established a moderate correlation of $Rho = .581$, good $Rho = .612$ and moderate $Rho = .571$, respectively. The results made it possible to demonstrate, teaching strategies still do not allow graduate students to have good investigative skills.

Keywords: teaching strategies, investigative skills, cognition, personal qualities, metacognition, professional.

INTRODUCCIÓN

Los docentes siempre se tienen que valer de diversos recursos o herramientas para garantizar la asimilación de nuevos conocimientos en el estudiante, todo ello se reduce en la importancia de las estrategias de enseñanza, lo cual garantizará un aprendizaje activo y participativo. Sin embargo, esta importancia de las estrategias no se hace evidente en los cursos dictados en posgrado de la población en estudio, puesto que la mayoría de los estudiantes consideran que estos no cumplen con los estándares académicos que fortalezcan las competencias investigativas necesarias para la formación universitaria, que incluyen la cognición, meta cognición, cualidades personales y profesionales.

Este contexto nos permite detallar esta problemática mediante la ampliación del marco teórico de las estrategias de enseñanza y las competencias investigativas, para lo cual se seguirá el siguiente orden investigativo: En el primer capítulo, se refiere al planteamiento del estudio, la fundamentación, planteamiento del problema, objetivos, justificación, formulación de las hipótesis, identificación de las variables, metodología de la investigación y el glosario de términos. El segundo capítulo trata sobre los antecedentes de la investigación y las bases teóricas. El tercer capítulo incluye la presentación, análisis e interpretación de los datos, asimismo cuenta con el proceso de prueba de hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente se presentan las referencias bibliográficas, conclusiones, sugerencias y los anexos (matriz de consistencia, los instrumentos de recolección de datos, la validación por los expertos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Fundamentación del problema:

Los docentes hoy en día tienen que valerse de diferentes metodologías y herramientas que permitan el adecuado aprendizaje de los estudiantes, es por eso que seleccionar o identificar la estrategia que garantice ellos resulta en muchas veces complejas, porque cada aula, cada curso o cada nivel académico son distintos. Según la Ley Universitaria N° 30220 para hacer el ejercicio docente en la universidad, este debe contar con estudios posgrado, asimismo una responsabilidad que destaca Barrientos (2013) que es la de compartir, orientar y apoyar la construcción de conocimientos.

Los docentes intentan implementar estrategias que faciliten sus enseñanzas, sin embargo, a veces los presupuestos institucionales lo limitan de cierta forma, retomando lo detallado en la Ley Universitaria N° 30220, esta señala que las universidades públicas reciben los recursos presupuestales del tesoro público, para atender los gastos corrientes y operativos con respecto al presupuesto de la universidad, con un nivel exigible de calidad, en función de los proyectos de investigación, responsabilidad social, cumplimiento de objetivos de gestión y acreditación de la calidad educativa, equipamiento para su mejoramiento y modernización, en base al plan de inversiones de cada universidad.

Inconvenientes que se vienen arrastrando con el tiempo, en un informe del MINEDU (2006) señala que no existían lineamientos generales, de alcance nacional, que coordinen la investigación en las universidades, fijando

prioridades y división de funciones al menos entre las universidades públicas. Además, agrega que, las universidades públicas, instituciones decisivas para el impulso de la investigación en ciencia y tecnología, han visto disminuir la proporción de fondos provenientes del tesoro público para ese rubro, lo cual ha generado una progresiva descapitalización que afecta la logística necesaria para la investigación.

Si bien el presupuesto que se les asigna a las universidades se incrementa año tras año, para mejorar su servicio y cumplir las condiciones básicas de calidad exigida, esto no está siendo bien percibido por el estudiante posgrado dentro de las aulas, ya que consideran que no están experimentando los resultados académicos de la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como vemos, estos esfuerzos aún resultan insuficientes para aportar en el ámbito de la investigación, ya que los estudiantes aún no se sienten en la capacidad de realizar una investigación de calidad. En el Primer Censo de Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación desarrollado por CONCYTEC (2017) detallaron que el 61.1% de las universidades del Perú están vinculadas a centros de investigación y agentes de la comunidad científica; de otro lado, un 62.5% agrega que las investigaciones se estacan por falta de recursos financieros, mientras que 20% indica que es la falta de personal capacitado. Es decir, la universidad si les da la oportunidad de investigar, pero también parte de la responsabilidad en conjunto de seguir aportando al área de estudio.

Los egresados no son conscientes que el aprender a investigar para fortalecer sus competencias parte de un proceso y de la voluntad de aportar a

la ciencia y participar en ella. Los pocos o limitados eventos científicos que se desarrollan en la universidad, no reciben la acogida que se espera del estudiante de pregrado y posgrado, disminuyendo así la voluntad de la organización docente que está detrás de ello. Por lo general sólo piensan que su aporte termina en la sustentación de sus tesis que le permita escalar a un grado académico más, sin embargo, este debe ir más allá, mediante su difusión de sus resultados en revistas indexadas, publicaciones internacionales, o participación en conferencias, etc.

1.2. Planteamiento del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre las estrategias de enseñanza con las competencias investigativas de los estudiantes de Posgrado – UNMSM, 2017?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Cuál es la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión cognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017?
- b) ¿Cuál es la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión cualidades personales de los estudiantes de Posgrado – UNMSM, 2017?

c) ¿Cuál es la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión metacognitiva de los estudiantes de Posgrado – UNMSM, 2017?

d) ¿Cuál es la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión profesional de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo general

Conocer la relación de las estrategias de enseñanza con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

1.3.2. Objetivos específicos

a) Identificar la relacion existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión cognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

b) Describir la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión cualidades personales de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

c) Determinar la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión metacognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

- d) Precisar la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la dimensión profesional de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

1.4. Alcances y limitaciones

En base a los intereses de la investigación y el enfoque del mismo, podemos mencionar lo siguiente:

- Se analizó el contexto en el que se desarrollan los estudiantes de Posgrado – facultad de educación – UNMSM, 2017
- Los resultados se enfocaron sólo en determinar la relación de las variables estrategias de enseñanza y competencias investigativas.
- La limitada bibliografía de carácter nacional y el acceso del mismo afectó relativamente la ampliación de análisis contextual de las variables en estudio.

1.5. Justificación de la investigación

La presente investigación permite dar cuenta de la necesidad de innovar los aspectos de las estrategias de enseñanza para fortalecer las competencias investigativas en los estudiantes posgrado. Asimismo, podemos detallar los siguientes aportes para la mejora educativa:

- a) En lo práctico, esta investigación permite dar cuenta la necesidad de mejorar las estrategias de enseñanza en beneficio de los estudiantes posgrado quienes consideran que sus competencias investigativas no están siendo fortalecidas en los cursos posgrado, los cuales les perjudica

en el sentido de aplicabilidad de esos nuevos conocimientos en sus labores profesionales.

- b) En lo administrativo, busca proponer y gestionar actividades académicas que permitan reforzar las estrategias de enseñanza de los docentes para su aplicabilidad en las aulas posgrado, asimismo a las autoridades de la institución en estudio analizar los requisitos para la enseñanza investigativa de los docentes posgrado con ello garantizar el fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes.
- c) En lo pedagógico, permite concientizar a los docentes posgrado sobre la necesidad de plantear nuevas estrategias de enseñanza que se adapten a la realidad académica de los estudiantes, los tiempos y los intereses de las instituciones, el ritmo de vida, las necesidades, etc. Cambian con el tiempo y el docente necesita conocer a profundidad esa realidad brindar nuevos planteamientos. Del mismo modo, comprometerse al fortalecimiento de las competencias investigativas, en donde se percibe la falta de capacitación docente en cuanto a la investigación, esto se refleja la inconformidad de los estudiantes en el fortalecimiento de competencias investigativas.

1.6. Fundamentación de la hipótesis

Se fundamenta en la necesidad percibida en la institución en estudio, donde las estrategias de enseñanza no están cumpliendo con las expectativas de los estudiantes posgrado, lo cual está dificultando en el

fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes, ya que aún se les dificulta hacer un trabajo de investigación.

El estudiante al experimentar esta dificultad considera como principal responsable al docente, ya que según como lo refiere Galiano (2016) los docentes son agentes de enseñanza, los que deben adquirir en su formación el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habiliten tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar esos saberes en contenidos a ser enseñados.

Si bien nuestro primer contacto con el curso, según sea nuestra área de estudio, es el docente, debemos analizar más allá de un solo responsable, puesto que en su mayoría se están limitando la eficiencia en la enseñanza que incluye las horas de estudio posgrado, sin embargo, también corresponde al estudiante ver alternativas que permitan fortalecer sus competencias, como su participación en actividades científicas y de investigación. Los conocimientos no son adquiridos de un momento a otro, como ya lo planteamos anteriormente, parte de un proceso.

La investigación resulta importante, Medina (2014) señala que esta necesidad radica en generar nuevos aportes académicos, los cuales tienen que ser impulsados por los procesos de enseñanza – aprendizaje, que se sintetizan en acciones pertinentes para propiciar el dominio de las competencias básicas de los estudiantes, garantía para lograr la educación integral de las personas.

Sin embargo, también debemos tener presente lo que aclaran Marrero & Pérez (2014) el docente guía dentro del aula y brinda asesoramiento cuando el estudiante lo requiera, sin embargo, el estudiante también debe

comprometerse con de sus propios conocimientos, buscando fuentes adicionales que alimenten su interés científico. Por ejemplo, en los eventos científicos, conferencias, sustentaciones, entre otras son alternativas que permiten ganar experiencia necesaria.

1.7. Formulación de las hipótesis

1.7.1. Hipótesis general

Las hipótesis se plantean en forma estadística alterna y nula.

HGA. Las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

HGO. Las estrategias de enseñanza no se relacionan significativamente con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

1.7.2. Hipótesis específicas

1.7.2.1. Hipótesis específica 01

H1. Las estrategias de enseñanza se asocian significativamente con la dimensión cognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. La estrategias de enseñanza no se asocian significativamente con la dimensión cognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

1.7.2.2. Hipótesis específica 02

H2. Las estrategias de enseñanza se asocian significativamente con la dimensión cualidades personales de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. Las estrategias de enseñanza no se asocian significativamente con la dimensión cualidades personales de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

1.7.2.3. Hipótesis específica 03

H3. Las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con la dimensión metacognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. Las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con la dimensión metacognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

1.7.2.4. Hipótesis específica 04

H4. Las estrategias de enseñanza se asocian significativamente con la dimensión profesional de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. Las estrategias de enseñanza no se asocian significativamente con la dimensión profesional de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

1.8. Identificación de las variables

En base a los problemas, objetivos y las hipótesis, las variables de nuestra investigación se han clasificado de la siguiente manera:

1.8.1. Variable X: Estrategias de enseñanza

1.8.2. Variable Y: Competencias investigativas

1.9. Metodología de la investigación

1.9.1. Tipo de investigación científica

El tipo de investigación asumida viene a ser el correlacional en la medida que el objetivo de la investigación viene a determinar la relación que existe entre las variables estrategias de enseñanza y las competencias investigativas, en ese sentido se ha estructurado toda una estrategia conducente a demostrar justamente la relación entre las variables:

- | | |
|---|-----------------------|
| 1) Por el tipo de pregunta | : Teórica descriptiva |
| 2) Por método de constatación de hipótesis | : Causa efecto |
| 3) Por el tipo de medición de las variables | : Cuantitativo |
| 4) Por el número de variable | : Bivariable |
| 5) Por el ambiente en que se realiza | : Campo |
| 6) Por la fuente de datos | : Primaria |
| 7) Por el número de aplicación de la variable | : Transaccional |
| 8) Diseño | : Correlacional |

1.9.2. Operacionalización de las variables

Las variables se operacionalizan de acuerdo a las tablas que son presentadas a continuación:

Tabla 1. Operacionalización variable (X): Estrategias de enseñanza

Variable X	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración/ Índice	Instrumentos
Estrategias de enseñanza	Anijovich & Mora (2009) lo definen como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.	Díaz – Barriga F. (2002) dimensiona las estrategias de enseñanza en: Los objetivos, resúmenes, ilustraciones y preguntas intercaladas	Objetivos	Enunciados que establecen el tema	1	1. Muy malo 2. Malo 3. Regular 4. Bueno 5. Muy bueno	Cuestionario
				Tipo de actividad	2,3		
				Informe resultados aprendizaje	4,5		
				Informe forma de evaluación	6		
			Resúmenes	Síntesis de información	7,8		
				Información relevante escrito	9		
				Información relevante oral	10		
				Conceptos claves	11		
			Ilustraciones	Argumento principal	12,13		
				Estructura realidad social	14		
				Identificación del tema	15		
				Motiva formulación de preguntas	16,17		
				Desafío de percepciones	18		
				Representación visual	19		
				Uso de materiales	20,21		
			Preguntas intercaladas	Mantiene la atención de estudiante	22		
				Favorece la práctica	23		
				Información relevante	24		

Fuente: JunTing Xiao(2018)

Tabla 2. Operacionalización variable (Y): Competencias investigativas

Variable Y	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración/ Índice	Instrumentos
Competencias investigativas	Muñoz et al. (2001) indica que las competencias investigativas son aquellas necesarias para que los educadores logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela.	Maldonado et al. (2007) dimensiona la competencia investigativa en: cognitiva, cualidades personales, metacognitiva y profesional	Cognitiva	Conocimientos profundos	1	1. Nada adecuado 2. Poco adecuado 3. A veces adecuado 4. Adecuado 5. Muy adecuado	Cuestionario
				Habilidades interdisciplinarias	2		
				Originalidad	3		
				Fluidez	4		
				Riqueza	5		
				Nivel de conocimiento	6		
				Organización	7		
			Cualidades personales	Tener un balance entre la vida profesional y personal	8		
				Ser asertivo	9		
				Tener comunicación efectiva con el equipo de trabajo	10		
				Plantear objetivos de vida	11		
				Afrontar positivamente los inconvenientes	12		
				Ser abierto con los demás	13		
				Ser una persona proactiva	14		
			Metacognitiva	Tener la capacidad de autocrítica	15		
				Supervisión	16		
				Regulación y control	17		
				Conocimiento del conocimiento	18		
				Psicológico	19		
				Comportamiento	20		
			Profesional	Competencia	21		
				Dependencia	22		
				Dominio tecnológico	23		
				Ético	24		

Fuente: JunTing Xiao(2018)

1.10. Instrumentos de recolección de datos

1.10.1. Técnicas

La técnica aplicada será la encuesta, la cual permitirá indagar las respuestas mediante un determinado número de ítems, con el propósito de conocer aspectos de interés.

1.10.2. Instrumentos

a) Instrumentos variable X: Estrategias de enseñanza

Se aplicó un cuestionario para conocer la opinión de los estudiantes de posgrado con respecto a las estrategias de enseñanza aplicadas en la institución de estudio.

b) Instrumento variable Y: Cuestionario

Se aplicó un cuestionario para conocer la opinión de los estudiantes de posgrado con respecto a las competencias investigativas en la institución de estudio.

1.11. Población y muestra

1.11.1. Población

Está conformada por los estudiantes posgrado, Facultad de Educación, UNMSM, 2017.

Tabla 3. Población

N°	Estudiantes	Cantidad
1	EACE	90
2	Docencia universitaria	120
3	Gestión de la Educación	150
4	Doctorado	50
Total		410

N= 410 estudiantes

1.11.2. Muestra

Está conformada por el 33% de la población de estudio.

Tabla 4. Muestra

N°	Estudiantes	Cantidad
1	EACE	30
2	Docencia universitaria	40
3	Gestión de la Educación	60
4	Doctorado	16
Total		136

n= 136 estudiantes

1.12. Confiabilidad del instrumento de medición

1.12.1. Para la variable (X): Estrategias de enseñanza

Para calcular el nivel de confiabilidad del instrumento de la variable X, se ha recurrido a la prueba Alfa de Cronbach cuyo resultado es:

Tabla 5. Resumen procesamiento de los casos variable X

		N	%
Casos	Válidos	136	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	136	100,0

Tabla 6. Estadísticos fiabilidad variable estrategias de enseñanza

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,844	5

Los resultados hallados, respecto a la confiabilidad del instrumento aplicado a la variable X, se aprecia el alfa de Cronbach resultó .844 que representa el 84.4%. Se corrobora que el instrumento aplicado es de tendencia alta, conforme a la respuesta de la muestra.

1.12.2. Para la variable (Y): Competencias investigativas

Para calcular el nivel de confiabilidad del instrumento de la variable Y, se ha recurrido a la prueba Alfa de Cronbach cuyo resultado es:

Tabla 7. Resumen del procesamiento casos de la variable Y

	N	%
Válidos	136	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	136	100,0

Tabla 8. Estadísticos fiabilidad variable aprendizaje de las competencias investigativas

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,890	5

Los resultados hallados, respecto a la confiabilidad del instrumento aplicado a la variable Y, se aprecia el alfa de Cronbach resultó .890 que

representa el 89.0%. Se corrobora que el instrumento aplicado es de tendencia alta, conforme a la respuesta de la muestra.

1.13. Validación de los instrumentos

Para recopilar los datos que validarán la presente investigación se ha desarrollado un cuestionario por cada variable de investigación, los cuales han sido sometidos a juicio de expertos.

Tabla 9. Validación instrumentos por expertos

N°	EXPERTOS	VALORACIÓN VARIABLE X	VALORACIÓN VARIABLE Y
1	Dr. Elías J. Mejía Majía	17.10	16.90
2	Dra. Támara Pando Ezcurra	17.20	17.20
3	Mg. Gregorio Hidalgo Rosas	17.00	17.50
	TOTAL	17.10	17.20

La valoración de los expertos, respecto a la evaluación de los instrumentos para la variable X: resultó de 17,10, mientras que para la variable Y: la nota de 17.20 puntos. El cual confirma de alta aplicabilidad en la muestra.

1.14. Glosario de términos

- Actitudes: Se consideran al procedimiento que conduce a un comportamiento en particular, asimismo se puede considerar a la realización de una intención o propósito.

- Argumento: Hace referencia al razonamiento que se utiliza para demostrar o probar una proposición o para convencer a otra persona de aquello que se afirma o se niega.
- Calidad: Hace referencia al conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite caracterizarla y valorarla con respecto a las restantes de su especie.
- Creatividad: Se considera a la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales.
- Eficacia: Se considera a la capacidad de respuesta para alcanzar un resultado determinado, o para producir un efecto esperado, asimismo a las capacidades para alcanzar las metas y objetivos que uno se propone.
- Estrategia: Se refiere al plan para dirigir un asunto. Una estrategia se compone de una serie de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles.
- Facilitador: Este término hace referencia a la persona que ayuda a un grupo a entender los objetivos comunes y contribuye a crear un plan para alcanzarlos sin tomar partido, utilizando herramientas que permitan al grupo alcanzar un consenso en los desacuerdos preexistentes o que surjan en el transcurso del mismo.

- Habilidad: Se refiere al talento, la pericia o la aptitud para desarrollar alguna tarea. La persona hábil, por lo tanto, logra realizar algo con éxito gracias a su destreza.

- Investigación: Se designa a la acción y efecto de investigar que refiere al proceso de naturaleza intelectual y experimental que, a través de un conjunto de métodos aplicados de modo sistemático, persigue la finalidad de indagar sobre un asunto o tema, así como de aumentar, ampliar o desarrollar su conocimiento, sea este de interés científico, humanístico o tecnológico.

- Mediador: Hace referencia al que media entre dos o más partes para que lleguen a un acuerdo en un asunto o problema.

- Motivación: Es el motivo o razón que provoca la realización o la omisión de una acción. Se trata de un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona.

- Planificación: Se considera al proceso y efecto de organizar con método y estructura los objetivos trazados en un tiempo y espacio.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

a) Antecedentes internacionales

Javaloyes (2016) en su tesis doctoral llamada “Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Aula. Estudio Descriptivo en Profesorado de Niveles no Universitarios”. Su investigación tiene por conclusiones que el profesorado de primaria manifiesta haber recibido formación durante su carrera universitaria de magisterio, en cuanto al profesorado de secundaria, tan sólo el 57% ha recibido formación en el Curso de Adaptación Pedagógica o el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, lo que significa que el 43% de los docentes de secundaria participantes desconocen las estrategias de aprendizaje al terminar su formación inicial como docentes.

De otro lado, agregó que el 90% de los participantes manifestaron necesitar más formación. Si tenemos en cuenta que la muestra está compuesta mayoritariamente por una población con más de once años de experiencia docente y ya ha recibido formación (inicial, continua y por su cuenta), significa, desde nuestro punto de vista que la formación que se les está impartiendo no se adecúa a las necesidades reales de los docentes y no les ayuda a mejorar su práctica habitual en el aula.

Rodríguez (2015) en su tesis para obtener el grado de magister en educación titulada “Propuesta didáctica para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de carreras técnicas profesionales en el centro de investigación, docencia y consultoría administrativa- Cidca- Bogotá”, se planteó el objetivo de diseñar una propuesta didáctica, que permita desarrollar las competencias investigativas interpretativa y argumentativa en estudiantes de los programas académicos, técnicos profesionales, fortaleciendo la cultura investigativa en la Fundación Centro de investigación, docencia y consultoría administrativa- CIDCA- BOGOTÁ. En las conclusiones destaca que el trabajo desarrollado con los estudiantes, se evidenció que hay una deficiencia en comprensión de lectura y en redacción, es decir que independientemente de lo que se trabajó en investigación, requieren de un refuerzo en lectoescritura, pertinentes en otras asignaturas establecidas en su plan de estudios, también que los talleres y documentos presentados en clase, en grupo debería haber un mejor desempeño. De otro lado, en el grupo de estudio con estrategias convencionales, teniendo en cuenta que fueron estudiantes, donde en el semestre anterior ya tenían una propuesta, se tuvo que hacer más refuerzo en aspectos metodológicos, a diferencia del grupo experimental, quiere decir, que es necesario realizar una secuencia de ejercicios didácticas antes de llevarlo a documentos formales.

Páez (2016) en su tesis, para optar el grado de magister, titulada “Desarrollo de competencias investigativas basadas en la concepción sistémica de ambiente, en estudiantes de la escuela Normal Superior de Montería” se planteó el objetivo de diseñar una estrategia didáctica basada en la concepción sistémica de ambiente que contribuya al desarrollo de

competencias investigativas ambientales en los estudiantes del programa de formación complementaria, a partir del tratamiento de los residuos sólidos generados en la Institución. Además de caracterizar los residuos sólidos generados en la institución educativa, en cuanto a cantidad, tipo, fuentes de generación, actitud frente al manejo, usando la observación directa y una báscula llevando un registro de datos.

En las conclusiones se destaca que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria requieren el desarrollo de actividades que permitan potenciar las competencias investigativas en cuanto al manejo apropiado de los residuos sólidos desde una concepción sistémica de ambiente, donde lo natural y lo social sea mediado por lo cultural. Además señala que los estudiantes al conocer la existencia de bases de datos y sitios web especializados, realizaron consultas con mayor rigor científico-educativo, aumentando el grado de confiabilidad de la información presentada a través de citas realizadas en el documento de investigación elaborado.

b) Antecedentes nacionales

Pérez (2015) en su tesis para obtener el grado de magister titulada “Estrategias de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos del segundo y tercer ciclo de la escuela académica profesional de Genética y Biotecnología de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima – 2012” tiene como objetivo determinar y explicar el nivel de relación de las Estrategias de Enseñanza de los profesores con los Estilos de Aprendizaje de los alumnos. En las

conclusiones detalla que en la mayoría de los estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Genética y Biotecnología se evidencia en el Nivel Predominante el Estilo de Aprendizaje Teórico seguido del Estilo Reflexivo. Además, las estrategias de enseñanza según el docente, nos muestra que presenta las estrategias de enseñanza adecuadas.

Paucar (2015) en su tesis para optar el grado de magister titulada “Estrategias de Aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM” tiene como objetivos establecer la relación que existe entre las Estrategias de Aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. En las conclusiones de los resultados alcanzados destaca que la motivación para el estudio y las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Del mismo modo, refiere una relación significativa entre indican la motivación para el estudio y las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Palomino (2009) en su tesis doctoral titulada “Estudio de las relaciones entre motivaciones, estilos cognoscitivos, estrategias de aprendizaje y actividad personal en estudiantes universitarios de posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle” en cual se planteó como objetivo analizar las relaciones entre motivación, estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje y actividad personal en la población de estudio.

En esta investigación los resultados demostraron que si existe relación más fuerte entre motivación, estilos cognoscitivos, estrategias de aprendizaje y la actividad personal, con algunas pequeñas diferencias como las correlaciones entre motivación intrínseca y la actividad personal son más fuertes en comparación con la motivación extrínseca; como también en los estilos cognoscitivos reflexivo y la actividad personal, las correlaciones son más fuertes en comparación con el estilo cognoscitivo activo, teórico y pragmático y en cuanto a los estrategias de procesamiento profundo y de tipo meta cognoscitivo y la actividad personal, las correlaciones son ligeramente más fuertes en comparación con las estrategias de aprendizaje de repetición y de procesamiento superficial.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias de enseñanza

2.2.1.1. Conceptualización

Gimeno & Pérez (2002) consideran necesario detallar primeramente que es la enseñanza, considerado el proceso que un proceso que transformar constantemente el pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.

Rué (2007) refiere que la enseñanza es una actividad social y humana, que tiene diferentes niveles de resolución, con peculiaridades y propósitos propios. Asimismo, también lo define como las concepciones culturales de cada grupo humano, las condiciones organizativas de esta actividad, los rasgos personales de los receptores de la misma, las representaciones mutuas de los que interactúan y sus respectivas expectativas lo que en su momento y en contextos determinados, proporciona a dicha actividad unos rasgos concretos y distintivos.

Day (2007), en una forma resumida, considera que la enseñanza esta la acción misma, representada como una actividad continúa de estímulo o impulso de actitudes, orientación e ideas que permiten a los estudiantes un progreso constante en sus capacidades.

Litwin (2012) considera que las estrategias de enseñanza permiten innovar los aspectos educativos de la institución, en las cuales ponen como prioridad la planificación para la puesta en marcha las acciones que mejoren este proceso, para lo cual considera necesario analizar el contexto para evaluar los aspectos que necesiten ser revisados y rediseñados.

Anijovich & Mora (2009) señalan que las estrategias de enseñanza se definen como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza para la promoción del aprendizaje de sus alumnos. Con ello, presentarse por el conjunto de orientaciones generales acerca de cómo enseñar una determinada disciplina, para garantizar la comprensión de los estudiantes.

2.2.1.2. Clasificación de estrategias de enseñanza

Díaz - Barriga y Hernández (2002) desarrollan una clasificación, la cual es enfocada en base al momento en cual se presenta la estrategia durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, guiado de la siguiente forma:

2.2.1.2.1. Estrategias pre-instruccionales

Díaz - Barriga y Hernández (2002) indican que estas se incluyen antes de desarrollar un contenido curricular con la finalidad de alertar y facilitar la preparación del alumno en un ambiente de aprendizaje en base a las necesidades del contexto, sus experiencias previas y el objetivo que se desea lograr. Por lo cual identifica como necesarios determinar los objetivos y los organizadores previos.

- Los objetivos: Con ellos buscan desarrollar un espacio de expectativas donde el alumno establezca condiciones y metas a lograr en el desarrollo de la actividad y en el proceso de evaluación.
- Organizador previo: Este aspecto lo agrega puesto que está direccionado a introducir y contextualizar la información que se va a estudiar, facilitando el puente cognitivo entre la información previa y la que se desea aprender.

2.2.1.2.2. Estrategias co-instruccionales

Díaz - Barriga y Hernández (2002) refieren que la finalidad de esta estrategia radica en ayuda que se le brinda al proceso de enseñanza para facilitar la ubicación de ideas centrales, conceptualización, delimitación y

organización, manteniendo un nivel de interés y motivación con el contenido y el proceso. En estas destacan las ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, entre otras.

- Ilustraciones: Busca una representación visual de los objetos o elementos básicos de una teoría, a través de fotografías, dramatizaciones, esquemas.
- Mapas conceptuales y redes semánticas: Su propósito es la representación en esquemas o gráficos del conocimiento.
- Analogías: Establece semejanzas con otras cosas u objetos para facilitar su comprensión.

2.2.1.2.3. Estrategias post-instruccionales

Díaz - Barriga y Hernández (2002) consideran que la finalidad de estas estrategias es agrupar los contenidos estudiados generando en los estudiantes una visión más integradora para que sus aprendizajes sean mas eficientes. Entre estas se consideran: Preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

- Preguntas intercaladas: Se desarrollan durante toda la situación de enseñanza o en el momento final, facilita la retención y la fijación de la información.
- Resumen: Busca enfatizar ideas claves o el argumento final del material estudiado.

- Mapas conceptuales y redes semánticas: Facilitan de igual manera la formación de ideas concretas sobre el tema estudiado ya que sintetizan y concretan el discurso oral o escrito.

2.2.1.3. Aprendizaje significativo para la asimilación de enseñanza

Díaz-Barriga & Hernández (2002) señalan que, en la enseñanza media y superior, los alumnos alcanzan el pensamiento formal o abstracto, que les permite manejar correctamente las proposiciones verbales y aprovechar los conocimientos científicos ya existentes.

Ormrod (2005), por su parte, agrega que el aprendizaje significativo se presenta como el proceso de relacionar el material nuevo con el conocimiento, previamente almacenado en la memoria de largo plazo; y la elaboración como el proceso de emplear el conocimiento previo para la interpretación y extensión al nuevo material. En los dos procesos se requiere relacionar la nueva información con lo que ya conoce el individuo y esto facilita el aprendizaje para el estudio.

En otras palabras, la adquisición de aprendizajes complejos, dependerán de la base formativa que el estudiante tuvo en sus inicios de la vida académica, es por ello que muchas veces las enseñanzas que se brindan de las aulas no generan un gran impacto en los aprendizajes de los estudiantes, por que no tienen las bases necesarias para comprenderlos, es por eso que las etapas académicas son un proceso que se tiene que respetar y los estudiantes de voluntad para avanzar.

Por su parte, Suárez (2002) hace referencia a algunas consideraciones para que la enseñanza docente pueda generar aprendizajes significativos:

- Un contenido y una enseñanza que se entienda.
- Estar incorporado a un conjunto de conocimientos o experiencias previamente aprendidas.
- Estar orientado hacia algo. No se trata de aprender por aprender, sino aprender para algo.
- Ser orientado por un experto.
- Que el estudiante no sea pasivo o mero receptor de enseñanzas.
- Que pase de la comprensión con sentido lógico, abstracto e impersonal, hacia un sentido psicológico y vivencial, asumido personalmente.
- Que se supere la enseñanza de contenidos en sí mismos significativos hacia el anclaje de esos significados en el mundo o cultura del estudiante. No basta enseñar cosas interesantes en sí, sino anclar el significado en el mundo del estudiante. Que se pase del significado per se o “en sí”, a lo significado en concreto para quien aprende.

2.2.1.4. Selección de las estrategias de aprendizaje

Losada, Montaña & Moreno (2003) señalan que los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza pueden considerarse y reflexionarse bajo los modelos educativos que, con frecuencia, se evidencian en las instituciones y concretamente en las aulas escolares. Así entonces, el uso de estrategias para el ejercicio de la enseñanza y supuesto logro de aprendizajes dependerá del propósito educativo de la siguiente forma:

- Ofrecer conocimientos, valorando la cuestión informativa más que al mismo sujeto cognoscente, la enseñanza es programada, con énfasis en los productos o resultados, olvidando casi por completo los procesos cognitivos y afectivos (conductismo).
- Procurar que el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo, que sea activo, que aprenda a resolver problemas, que se respeten las diferencias individuales de aprendizaje, que se enseñen conocimientos, pero también habilidades de pensamiento (cognitivismo).
- Enseñar considerando al estudiante no sólo como un sujeto particular sino como un sujeto relacionado estrechamente con los factores de la estructura social de la escuela y del aula, dinamizando el trabajo cooperativo mediante estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas hacia lo que se estudia y frente al grupo en el que se actúa: solidaridad, responsabilidad, autoestima, etc. (modelo psicológico social).
- Enseñar bajo la premisa de que el estudiante es un ser social, protagonista y producto de las diversas actividades vivenciadas en el aula escolar y en su interacción con el maestro y con los compañeros, en contextos y prácticas culturales propios del grupo y del entorno social (modelo sociocultural).

- Enseñar con estrategias activas y constructivas, descubriendo lo que el estudiante ya sabe y lo que quiere aprender, fomentando las preguntas, la observación y la reflexión considerando los aspectos cognitivos como los afectivos y sociales, volviendo los ojos a la educación activa basada en el estudiante, creando los escenarios problematizadores para la reelaboración y reconstrucción de contenidos y conocimientos, para el planteamiento de problemas dentro de la escuela y fuera de ella (modelo constructivista).

2.2.1.5. Proceso de enseñanza - aprendizaje en la educación superior

Brockbank & Mc Gill (2002), mencionando algunos aportes de Harvey & Knight (1996), consideran que una función primordial de la educación superior debe ser el fomento de un aprendizaje transformador para los estudiantes, y puesto que esta tarea puede parecer compleja y ardua, considerado recomendable tomar en cuenta los siguientes, para una experiencia de enseñanza – aprendizaje universitario más beneficiosa:

- A través de la participación en el proceso de evaluación.
- Garantizándole niveles mínimos de enseñanza.
- Otorgándole mayor control de su propio aprendizaje.
- Desarrollando su capacidad crítica.

Ramsden (2003), guiándose de las propuestas de Mayer (1992), brinda detalles de tres categorías que bien atienden el aprendizaje y en el rol del

alumnado, enfatiza la relación de las enseñanzas y en el rol del profesorado universitario.

Tabla 10. Proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Superior

	Teoría 1 Enseñanza como transmisión	Teoría 2 Enseñanza como organización	Teoría 3 Enseñanza como facilitación del aprendizaje
Foco	Profesor y contenido	Manejo del proceso de enseñanza: transmitir conceptos	Relación entre estudiantes y tipo de asignatura
Estrategia	Transmisión	Manejo del proceso de enseñanza: transmitir conceptos	Dedicarse, imaginarse a sí mismo como estudiante
Actividades	Presentación principalmente	Aprendizaje activo, actividad organizada	Adaptadas sistemáticamente a la comprensión del estudiante.
Reflexión	No reflexivo, se considera por hecho	Aplicar habilidades para proporcionar enseñanza	Aplicar habilidades para proporcionar enseñanza

Fuente: Ramsden (2003)

2.2.1.6. Principios didácticos para una enseñanza universitaria innovadora

De la Herrán (2011) señala que estos principios contienen un conjunto de características e intenciones de la enseñanza de un docente, de un equipo didáctico, de una institución o de un sistema de rango superior, que pueden definir un estilo compartido. Además, agrega que los aspectos básicos en que se articula el acuerdo cooperativo son tres:

- Qué se entiende por cada uno de ellos.
- Cómo se van a llevar a la práctica.
- Cómo se van a evaluar.

Por su parte, De la Torre & Violant (2003) consideran que la enseñanza universitaria debe estar apegada a la enseñanza activa y creativa, por lo cual consideran que cada institución educativa debe trabajar en sus propias metodologías didácticas, enfocados por los siguientes aspectos:

- a) Planificación flexible que hace referencia que esta debe improvisarse porque se necesita estar en el contexto de la institución para proponer soluciones y mejoras.
- b) Adaptación contextual al espacio, tiempo y distribución, horario, número de alumnos, tipo de asignatura, carrera, etc., así como la expectativa o la respuesta de los alumnos como determinantes de decisiones metodológicas.
- c) Clima cómodo y gratificante para incentivar la confianza y el bienestar que puede ser imprescindible para la expresión de ideas y la comunicación, el ambiente cooperativo, la ausencia de temor y de amenaza, la presencia del humor, etc.
- d) Participación constante en las aulas para mantener la creatividad del estudiante, intentando que este sea el protagonista y el docente el guía de los conocimientos, escuchar opiniones de los estudiantes ayudarán a comprobar que las enseñanzas docentes están brindando buenos resultados. En otras palabras, resulta interesante innovar nuevas formas participativas.

- e) Satisfacción de los alumnos: Es decir, si las metodologías y cambios aplicados en una institución actúa de forma eficiente en ellos, en otras palabras, si satisface sus necesidades debe continuarse, generando habilidades y hábitos.
- f) Productividad: El rol del docente es hacer reflexionar sobre los resultados que se efectúan la institución. Puede tratarse de un ingenio, diseño, proyecto, relato, síntesis, escenificación o simplemente la argumentación de un debate. Pero no es la reproducción de algo dicho por otros.
- g) Conciencia de autoaprendizaje: Es cuando se percibe cambios importantes en los aspectos internos como conocimientos, actitudes, inquietudes, vinculaciones con la vida, impactos, asunciones holísticas, etc.
- h) Satisfacción docente: Hace referencia a los logros profesionales del docente que hagan referencia a los aspectos cognoscitivos, afectivos y metodológicos, un docente experimenta satisfacción en su trabajo, lo comunica. Al hacerlo, las respuestas de los alumnos son así mismo mejores, y en definitiva se gana autoridad o liderazgo. De este modo, la espiral constructiva se unifica con la formación dialógica y la calidad de la comunicación mejora.

2.2.2. Competencias investigativas

2.2.2.1. Conceptualización

Muñoz et al. (2001) define como la competencia investigativa como la capacidad de comprender el significado, la importancia de la investigación en la práctica pedagógica, relacionadas con la capacidad de observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de las situaciones de problemas.

Zabalza (2004) lo refiere como la competencia con mayor prioridad del eje curricular, la cual consiste en la capacidad para gestionar didácticamente información y/o las destrezas que pretende transmitir el docente a sus estudiantes, cuya responsabilidad consiste transformar la idea o conocimiento en un mensaje que pueda ser procesado.

Huerta, Pérez & Castellanos (2000) agregan que las competencias investigativas se centran en la calidad del conocimiento, el cual debe satisfacer la demanda educativa en referencia formación profesional, asimismo considera, asimismo detalla que los conocimientos que forman parte de las competencias investigativas no deben ser confundidas con un conglomerado de conocimientos, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que permita potenciar los aspectos cognitivos del individuo y su entorno cultural, productivo y social.

Vargas (2009) define a las competencias investigativas como todas aquellas habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos concernientes, en este caso, a la generación de la investigación en la institución. (p.16)

Por último, podemos mencionar brevemente a Gonzáles (2007) quien manifiesta que las competencias investigativas no son otra cosa sino lo

desarrollado en el entorno profesional y académico que se aplican al desempeño en un campo específico del saber científico y tecnológico. (p.24)

2.2.2.2. Principales competencias investigativas

Garduño & Guerra (2008) consideran que las competencias investigativas incluyen saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias entre otros, lo cual hacen frente a las necesidades académicas de los estudiantes.

Asimismo, Sánchez (2004) destaca las principales competencias para el área investigativa:

1. Observación: Es la acción con la que inicia el investigador, para recaudar la información que sea necesaria para el trabajo, esta es calificada como la observación científica, cuya intención es direccionada y con sentido de orientación.
2. Lectura: Lo considera como una operación de apertura compleja, que descubre los significados de un texto escrito, entiende bien al autor y lo supera.
3. Expresión: Es una operación en que se manifiesta un pensamiento, sentimiento o deseo por medio de una obra.

4. Creatividad: Es la originalidad y fluidez que se tiene para relacionar problemas o situaciones o datos de manera innovadora y atractiva porque se tiene la capacidad de proponer cambios.
5. Rigor: Se refleja en la constancia, la disciplina, el cuidado y la responsabilidad del investigador, ya que se tienen puestos los cinco sentidos en lo que se hace.
6. Socialización: En cual refieren al investigador social porque debe ajustarse al intercambio de opiniones, puntos de vista, información y generar diálogo, contrastando las opiniones que escucha con las que el maneja.
7. Construcción: La investigación científica debe tener una construcción teórica bien armada para que la validez de los conocimientos nuevos quede bien asegurada.
8. Estrategia: Es saber coordinar las acciones para alcanzar un objetivo, es saber afrontar con audacia e imaginación las situaciones inesperadas.
9. Problematicar: Consideran que este proceso complejo y difícil, asimismo es necesario para la contextualización del objeto de estudio.
10. Ética: las normas morales son competencias indispensables en investigación.

2.2.2.3. Estrategias pedagógicas dinamizadoras para el fortalecimiento de las competencias investigativas

Cerda (2007) señala que la investigación formativa está muy relacionada a la enseñanza y al trabajo pedagógico, si bien es una problemática que se asocia preferentemente con la educación superior; en general se acepta que esta es una cuestión extensiva a todo el ámbito educativo. Muchos afirman que este conflicto es el mismo, pero en otro contexto diferente, que se da entre investigación y docencia, entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos, y aún entre conocimiento y pedagogía.

En el desarrollo de estas competencias se requiere de una pedagogía que aporte sentido al acto educativo, al proceso de formación investigativa que conlleve a la construcción de su aprendizaje, posibilite la integración de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Las estrategias pedagógicas son un aspecto relevante para el fortalecimiento de las competencias investigativas.

Las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios de los procesos de formación y de interacción de la enseñanza aprendizaje, donde se fortalecen conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Son las actividades u operaciones mentales que el estudiante desarrolla para optimizar su aprendizaje, tienen una clara intencionalidad y requieren de un plan de acción para que el estudiante adquiera el conocimiento.

La estrategia pedagógica es el proceso, a través del cual el docente define procedimientos, cursos de acción, toma decisiones e integra operaciones cognitivas, habilidades, actitudes y valores en el aprendizaje significativo, de

tal forma que el estudiante adquiriera los elementos necesarios para el cumplimiento de un objetivo o tarea de manera eficaz en un contexto determinado.

Dentro de las estrategias pedagógicas encontramos a Rocha (2012), quien presenta las siguientes estrategias:

a) Semilleros de investigación:

Rocha (2012) señala que una de las estrategias para conseguir fortalecer estas competencias, sería la creación y apoyo de los semilleros de investigación, que involucren al estudiante en los proyectos de investigación, los cuales deben ser autónomos, flexibles, participativos y que se fundamentan en la formación integral del estudiante, aprender de sus docentes, aprender haciendo e investigando.

Calderón (2006) define a los semilleros investigativos como una de las medidas para emprender, fomentar y fortalecer la investigación formativa para lo cual considera necesario programar actividades de formación, conversatorios y proyectos. Para que estos se conviertan en un espacio de reconocimiento, donde estudiantes, egresados y docentes de las diferentes disciplinas convergen con un interés común: aprender a investigar.

Además, este autor agrega que la formación de investigadores en estos espacios, deben abordar los conocimientos para las competencias básicas de lectura, escritura, comunicación y metodológicas, en un espacio que motive al individuo a involucrarse en el ejercicio de la investigación, que desarrollen su creatividad y su capacidad para asociarse y trabajar en equipo.

En este orden de ideas, el semillero forma estudiantes capaces de transformar y crear nuevos conocimientos o tomar decisiones, a través de procesos de investigación y el análisis e interpretación de la realidad utilizando las diversas tecnologías informáticas y comunicacionales; el aprendizaje por descubrimiento; cultivo de la actitud científica; sentido y razón de ser del proceso investigativo, al plantear soluciones a necesidades o problemáticas.

Así mismo, recomienda que los futuros profesionales deben las habilidades y conocimientos necesarios, a través de la investigación formativa, el trabajo en grupo que les permita la construcción de comunidad académica; el incentivo a la creatividad, el análisis, el espíritu crítico; potencializar sus atributos y talentos; el creer en sí mismos, lo cual facilite la creación de su propio conocimiento a través de la apropiación y valoración de sus talentos y potencialidades.

b) El aprendizaje cooperativo:

Rocha (2012) dice que este se desarrolla en pequeños grupos de trabajo, a través de actividades didácticas orientadas a facilitar el aprendizaje en el aula, los estudiantes intercambian ideas, opiniones, experiencias, sentimientos, analizan, discuten, se organizan, se solidarizan, aprenden a intercambiar de acuerdo con sus percepciones; fortalecen la capacidad de escucha, la comunicación asertiva, el aprender a negociar, a conciliar, a entrar en consenso, ejercer adecuadamente el liderazgo, fomentar la creatividad para integrar a los estudiantes lo que pretende es centrar el aprendizaje en ellos.

De otro lado, destaca y enfoca que el aprender a trabajar en equipo es una competencia profesional que se debe ser reforzado por el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual garantizará la habilidad para trabajar idóneamente con otras personas, generando un trabajo cooperativo que permite un sentido de pertenencia al grupo, en donde se autorregulan los procesos que se enfocan en la tarea y en los resultados.

c) El método por proyectos:

Esto fue planteado por Cerda (2007) quien considera que un proyecto es de hecho una investigación en profundidad de un tema o problema específico que por su pertinencia y relevancia amerita estudiarse. La actividad implica la participación y la actividad de un grupo de estudiantes y es una experiencia que trasciende los estrechos contornos académicos de una clase. Los propósitos de un proyecto no son sólo buscar respuestas o dar soluciones, sino también desarrollar las competencias cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, particularmente si éste hace parte de la organización curricular y los componentes integrales del pedagógico.

El método de proyectos se fundamenta en el aprendizaje significativo, el cual requiere de la organización de sus contenidos de tal forma que el aprendizaje se base en un hecho real o problema, y el planteamiento de hipótesis que le permitan la construcción de conocimientos, de reflexión, análisis y síntesis dirigidos a la solución de un problema. Este método requiere una participación activa del estudiante en el planteamiento, diseño, realización y aplicación de la propuesta; requiere así mismo, de revisión bibliográfica, lecturas previas, hacer demostraciones, retroalimentar en forma

oportuna, evaluación continua, fundamentación teórica y metodológica, trabajo en equipo y trabajo individual, que aporte al cumplimiento del objetivo, aspectos que influyen en la motivación del estudiante de aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Esta estrategia pedagógica, además de desarrollar las competencias investigativas, también forma en habilidades, actitudes y valores como el compromiso, la responsabilidad, la tolerancia, la aceptación, el respeto, la cooperación, la solidaridad, autonomía, valoración, entre otros.

d) El aprendizaje basado en problemas (ABP):

Rocha (2012) dispone que la utilización de situaciones problemáticas, próximas a la vida real, que despierten el interés del estudiante y sea un estímulo para el aprendizaje.

Para Prieto (2008) es un enfoque innovador puesto que pone a disposición de los estudiantes espacios profesionales reales que les ayuda a construir y descubrir las competencias necesarias para actuar frente a realidades difíciles frente al ámbito profesional elegido.

En este contexto, se destaca por ser un aprendizaje basado en la investigación, la cual se deriva de estrategias previas a la lectura y buenos procesos de observación científica, a partir de preguntas como: ¿qué creemos que sabemos sobre el tema?, ¿qué necesitamos averiguar?, ¿qué esperamos aprender?, y por transferir el aprendizaje a la vida, fuera del aula, es decir, en el mundo social y cultural del que hacen parte los estudiantes.

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia pedagógica fundamentada en la necesidad de identificar los problemas como punto de

partida, para la adquisición e integración de nuevos conocimientos. Es un aprendizaje centrado en el discente y se produce en pequeños grupos, los docentes son facilitadores del proceso; los problemas son el eje fundamental de organización y estímulo para el aprendizaje; este se convierte en auto dirigido; promueve, además, el aprendizaje integrado al unir el qué con el cómo y el para qué se aprende.

e) El mapa conceptual:

Rocha (2012) considera que con los mapas conceptuales refuerzan las habilidades del pensamiento abstracto, permitiendo la medición del aprendizaje significativo, es necesaria la comprensión significativa de las relaciones entre los conceptos, reconocer la relevancia del contenido e integrar el conocimiento.

Hernández (2007) refiere que el mapa es una representación esencialmente cognitiva y lógica, necesariamente coherente visual del conocimiento sobre un argumento preciso, pero con contornos flexibles (que tiene relaciones abiertas o latentes con cualquier otro argumento) es principalmente conceptual y en alguna medida factual.

f) El estudio de casos:

Según Ferreiro (2006) consiste en el análisis de situaciones verdaderas y experiencias simuladas, que tiene la finalidad de que los sujetos reflexionen y analicen a partir de otras situaciones reales, propias o ajenas a la experiencia real, de quien las discute.

Además, detalla que esta estrategia según el interés o finalidad, es adaptada de forma individual o grupal, que es incluido en un informe escrito, breve y conciso sobre una situación real y concreta, cercana a todos de una u otra forma, que despierta interés y provoca reflexión por estar redactado en forma de situación de problema. El análisis de casos, además de desarrollar una toma de conciencia (meta cognición) sobre un tema objeto de estudio, estimula la posible aplicación práctica de lo analizado a una situación cercana y propia (transferencia).

Algunas de sus ventajas que se mencionan son la promoción de la lectura y el análisis de textos, entrena la escucha activa, estimula la comunicación interpersonal, la expresión oral y la argumentación, confronta nuevas situaciones problema para darle solución, permite la reflexión individual y en grupo, el diálogo y la discusión grupal, desarrolla el pensamiento estratégico y la capacidad de acción, entrena en la toma de decisiones; su valor pedagógico se relaciona con la reflexión que provoca (enseñar a pensar) y en su valor potencial para educar en valores.

g) El seminario:

Según Ferreiro (2006) este tiene por finalidad ser un espacio que reúne las ideas necesarias para conocer la realidad y analizar sus condiciones para transformarla. En la didáctica contemporánea el seminario es una forma de organización del proceso de aprendizaje y enseñanza, que pone énfasis en el intercambio de ideas, criterios, opiniones, puntos de vista, dudas e interrogantes acerca de un tema seleccionado, entre otras cosas por ser

complejo de comprender y controversial por su naturaleza, y sus implicaciones sociales.

De otro lado, la pedagogía que estas se aplican reúne los esfuerzos de todos los participantes, los elementos necesarios para construir una posición frente al tema objeto de estudio; asimismo establecen un entrenamiento intelectual, individual y grupal, dirigido a analizar y adoptar una decisión. Con ello da cuenta que el seminario se presenta como la estrategia que reúne a estudiantes (previamente preparados cuales expertos en las diversas aristas del tema), para que presenten sus ideas y discutan entre todas sus relaciones e implicaciones, de modo tal que lleguen a conclusiones, dado el objetivo del programa de la asignatura.

En palabras de Rocha (2012), el seminario es alternativa que les permite organizar el proceso de aprendizaje con énfasis en la teoría, con ello direccionar integralmente, los diferentes procesos de una realidad o fenómeno, con el fin de comprenderlo en esencia y estar en condiciones de actuar satisfactoriamente, sin repetir errores, con economía de esfuerzos y recursos, pero, sobre todo, creativamente, a nivel de nuestro tiempo y condiciones.

h) El ensayo:

Rocha (2012) lo describe como el ejercicio que recolecta la información, su discernimiento, profundización, síntesis y, sobre todo, la apreciación que el autor expresa, de manera particular, frente a ella. Esta redacción lo reúne en un pensamiento, una opinión, entre otros, aunque no todo tipo de escrito es el apropiado dentro del mundo académico.

i) El Taller:

Rocha (2012) lo considera como la estrategia pedagógica innovadora en la cual, mediante un conjunto de actividades, los sujetos aprenden en equipo para realizar y obtener, entre todos, algo concreto y significativo; es decir, es una forma organizativa de la enseñanza que les permite a los participantes recrear y/o crear la realidad que les interesa, a partir del criterio epistemológico de concebir la ciencia y también el arte como un conjunto de conocimientos y actividades no resueltos totalmente, pero factibles de perfeccionarse y construirse entre todos.

Esta estrategia es recomendable utilizarla en temas prácticos, así como el seminario en los teóricos. Dos son las vías para conocer y comprender el mundo circundante.

2.2.2.4. Competencias investigativas: una alternativa organizacional

Ollarves & Salguero (2009) señalan que es fundamental impulsar un proceso de formación de investigadores basado en competencias, que contribuya a elevar la calidad de la educación en el sector universitario, además que genere una influencia positiva en la conformación de colectivos de investigación motivados desde sus inicios por la actividad científica, con sensibilidad de comprender su realidad y de generar aportes teóricos e innovaciones para la solución de problemas específicos o para la transformación de procesos educativos desde la práctica.

Federman, Quintero & Munévar (2001) refieren que el docente debe ser un investigador por excelencia, y por lo tanto debe manejar competencias

investigativas que les permita:

1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizajes.
3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación.

2.2.2.5. Experiencias que favorecen las competencias investigativas

Ollarves & Salguero (2009) consideran que el propósito de la investigación es lograr un proceso flexible de formación con la participación activa de los docentes, quienes con su perfil académico, emprenderán la ruta hacia la promoción de experiencias colaborativas a partir de su autoconocimiento, sus experiencias investigativas diarias, y sus reflexiones críticas con miras a: comprender la realidad educativa vivida, garantizar el sentido de pertinencia social de la investigación, y expandir los alcances de la investigación educativa, desde la universidad hacia las comunidades, y desde las

comunidades hacia la sociedad con el pleno respeto y reconocimiento de nuestras diferencias individuales.

Por ello sugiere que la competencia investigativa necesita de una serie de competencias para reforzar la formación del docente universitario:

2.2.2.5.1. Competencias organizativas:

Se refiere al conjunto de actividades planificadas por la universidad, para brindar la visión sistémica de la función de investigación en cuanto a su organización, estructura, funciones, políticas y acciones fundamentales, y adicionalmente para ofrecer las herramientas necesarias para iniciar, inscribir y financiar un proyecto de investigación, individual o colectivo siguiendo los protocolos formales establecidos, mediante un proceso de acompañamiento continuo que oriente la actividad de investigación y facilite la comprensión del significado de la investigación universitaria en la praxis universitaria, más allá de los ascensos y de los estudios de postgrado.

Igualmente, involucra acciones de codesarrollo, es decir, aquellas que requieren del apoyo de un tutor para reflexionar, discutir y fijar posiciones en forma crítica y argumentativa acerca de la realidad educativa existente.

2.2.2.5.2. Competencias colaborativas:

Según Ollarves & Salguero (2009) esta incluye el conjunto de acciones sincrónicas y asincrónicas que, con apoyo de la tecnología de la información y la comunicación, emprende el investigador para intercambiar experiencias, compartir conocimientos y generar alternativas conjuntas de solución hacia problemas específicos de su realidad educativa.

Además, agrega que contiene actividades de sistematización de experiencias, difusión y promoción de ideas, propuestas y proyectos, así como de los resultados y hallazgos encontrados en el recorrido investigativo que ha iniciado, incluyendo técnicas de autodesarrollo, que si bien pueden ser sugeridas por las unidades de investigación o por la propia universidad, refieren actividades extra-académicas que se realizan por iniciativa propia, como el trabajo comunitario, las lecturas y las películas, entre otras.

2.2.2.5.3. Competencias colaborativas:

Ollarves & Salguero (2009) vinculan estas competencias a todas aquellas actividades que necesitan de la validación, colaboración, integración y coordinación de pares investigativos, o bien se nutre de la participación de otros investigadores para generar un producto, evento o servicio de calidad donde el acompañamiento es mutuo o compartido, permitiendo al uso, la asesoría o la evaluación de métodos y técnicas de investigación en situaciones cotidianas, que desde la ubicación de nuestro paradigma epistémico podamos asumir una actitud reflexiva y crítica frente a los productos investigativos propios, compartidos y ajenos.

2.2.2.6. Principales problemas en la investigación de nivel superior:

Marrero & Pérez (2014) consideran que la experiencia del docente ayuda a identificar algunos inconvenientes que presentan los estudiantes para que desvíen su importancia en el reforzamiento de las competencias investigativas, entre estas deficiencias destaca:

- Deficiente calidad del informe científico técnico: insuficiencias en la comunicación escrita en cuanto a la redacción, sintaxis y coherencia y poca riqueza de vocabulario. Es decir, no es claro en sus ideas sobre lo que desea investigar.
- Los antecedentes no los presenta de forma clara, lo que impide en la profundización de las causas y efectos que lo originan.
- La ausencia e interés de capacitación en cuanto al citado de la bibliografía, incluso de que en la actualidad es más factible aprender en el correcto citado de la bibliografía mediante el internet, no lo hacen y descuidan ese aspecto necesario para presentar una investigación.
- La motivación y los conocimientos docentes de la institución también son necesarios para fomentar y fortalecer las competencias, por ejemplo, cuando se presenta un trabajo de investigación el docente debe realizar las observaciones del caso, brindándoles las sugerencias, mientras que el estudiante debe ser responsable también de sus propios conocimientos, de no sólo enfocarse en los conocimientos que imparten sus docentes, sino encontrar fuentes que alimenten su interés científico.
- La escasa participación de los estudiantes en los eventos científicos para mejorar la exposición y defensa de los trabajos: no existe un plan de visita estudiantil a sustentaciones de investigaciones, con el fin que adquieran experiencias al respecto. Mayormente, los estudiantes acuden

a charlas o exposiciones de investigación si estas influyen en sus calificaciones, es decir si asisten lo hacen por obligación del docente o tutor. Los estudiantes deben empezar a cambiar esta perspectiva, el aprender y reforzar sus competencias investigativas es parte de un proceso y como tal debe aprovechar los medios que la universidad les ofrece, caso contrario exigirlos. Una masiva asistencia también motivaría a los docentes a la implementación de nuevas actividades y cursos que fomenten la investigación.

- Los aspectos organizacionales dentro de la institución también es un aspecto que perjudica al fortalecimiento de las competencias investigativas. Si es que las instituciones no agilizan trámites de tesis, o saturan a un docente para su revisión, o la publicación de libros o revistas de investigación, entre otras situaciones limitan la realidad investigativa en el Perú.

Los aportes de Marrero & Pérez (2014) alertan la necesidad de capacitar de forma permanente, generar espacios para un proceso de formación en investigación, publicar, asistir a congresos. Sin embargo, también debemos comprender la constante capacitación y demás sugerencias se puede presentarse como un paliativo para esta problemática, también es necesario ser conscientes que son diferentes aspectos que se deben analizar y tomar en cuenta al momento de querer enfrentar esta realidad, desde alumnos, docentes, instituciones de educación superior, la voluntad y el esfuerzo de

estos nos permitiría realizar cambios en las competencias que necesitamos para enfrentar el campo laboral educativo.

CAPÍTULO III

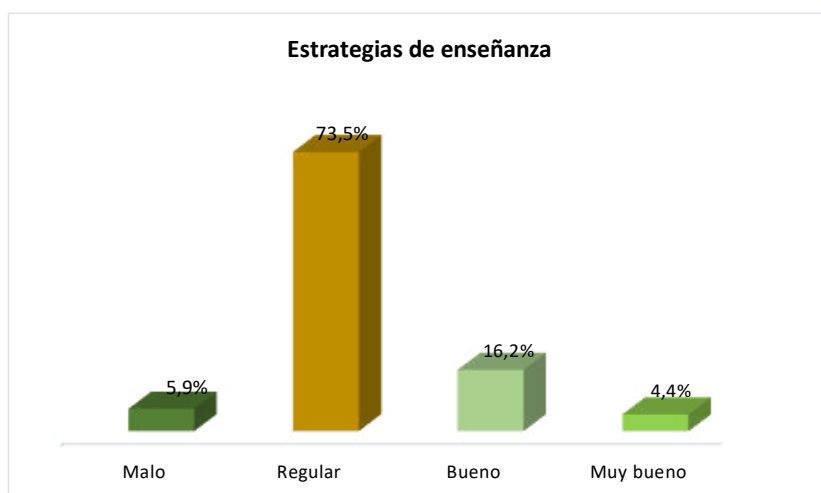
ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Presentación, análisis, e interpretación de datos variable X: estrategias de enseñanza

Tabla 11. Frecuencias variable X: estrategias de enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malo	8	5,9	5,9	5,9
	Regular	100	73,5	73,5	79,4
	Bueno	22	16,2	16,2	95,6
	Muy bueno	6	4,4	4,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 1. Porcentajes variable X: estrategias de enseñanza



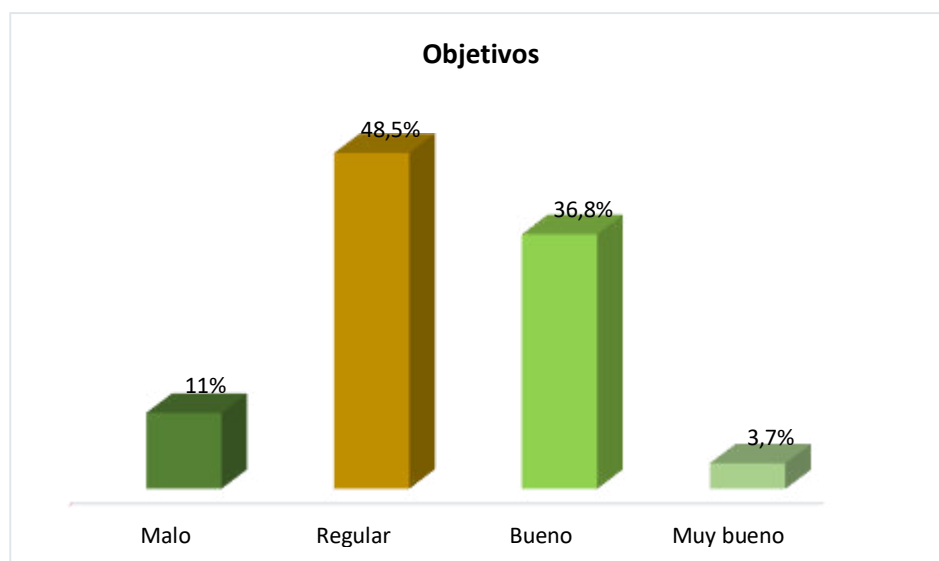
Según los resultados en la tabla y el gráfico hallados, 100 integrantes de la muestra representan el 73.5% lo califican como regular, 22 personas de la muestra representan el 16.2% lo consideran como bueno, 8 personas representados en el 5.9% de la muestra lo refieren como malo y 6

integrantes representados en el 4.4% lo consideran como muy bueno. Conforme los resultados, se muestra que la variable estrategias de enseñanza no es lo esperado en la institución en estudio.

Tabla 12. Frecuencias dimensión objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malo	15	11,0	11,0	11,0
	Regular	66	48,5	48,5	59,6
	Bueno	50	36,8	36,8	96,3
	Muy bueno	5	3,7	3,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 2. Porcentajes dimensión objetivos



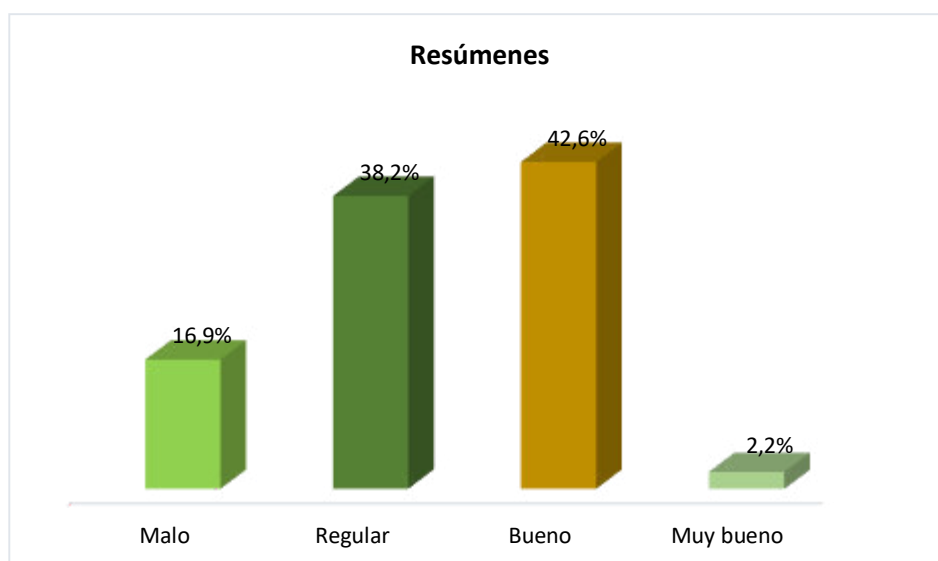
Según los resultados en la tabla y el gráfico hallados, 66 integrantes de la muestra representan el 48.5% lo consideran como regular, 50 personas de la muestra representadas en el 36.8% lo consideran como bueno, 15 personas representadas en un 11.0% alcanzaron un nivel malo y 5 estudiantes que

pertenecen al 3.7% lo destacan como muy bueno. Conforme los resultados, se muestra que la dimensión manejo del personal no cumple con las expectativas de la población en estudio.

Tabla 13. Frecuencias dimensión resúmenes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malo	23	16,9	16,9	16,9
	Regular	52	38,2	38,2	55,1
	Bueno	58	42,6	42,6	97,8
	Muy bueno	3	2,2	2,2	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 3. Porcentajes dimensión resúmenes



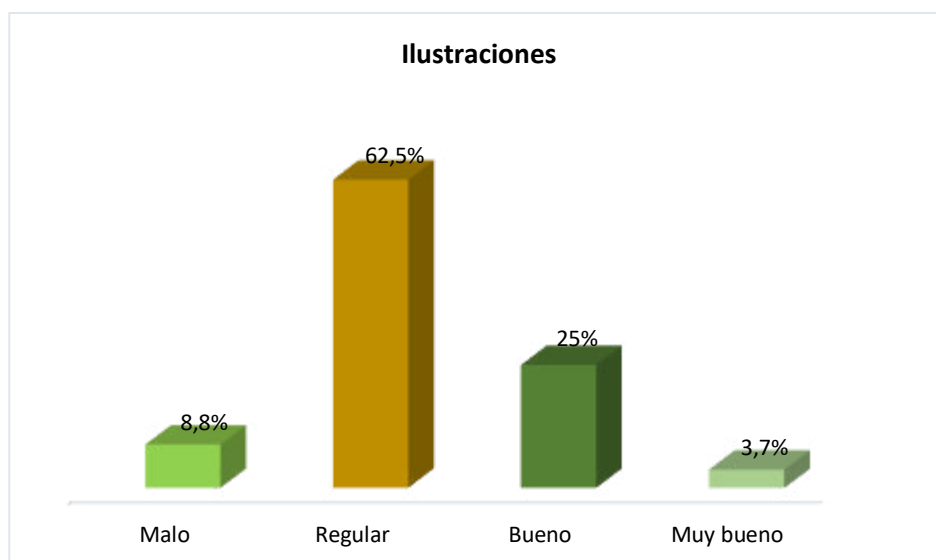
En base a los resultados detallados en la tabla y el gráfico se encuentra que 58 integrantes de la muestra representados en el 42.6% destacan como bueno, 52 personas de la muestra representan el 38.2% señalan como regular, 23 personas incluidas en el 16.9% lo refieren como malo adecuado y 3 personas que representa el 2.2% lo consideran muy bueno. Conforme los resultados, se manifiesta que la dimensión resúmenes no cumple con las

expectativas de la población en estudio.

Tabla 14. Frecuencias dimensión ilustraciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malo	12	8,8	8,8	8,8
	Regular	85	62,5	62,5	71,3
	Bueno	34	25,0	25,0	96,3
	Muy bueno	5	3,7	3,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 4. Porcentajes dimensión ilustraciones

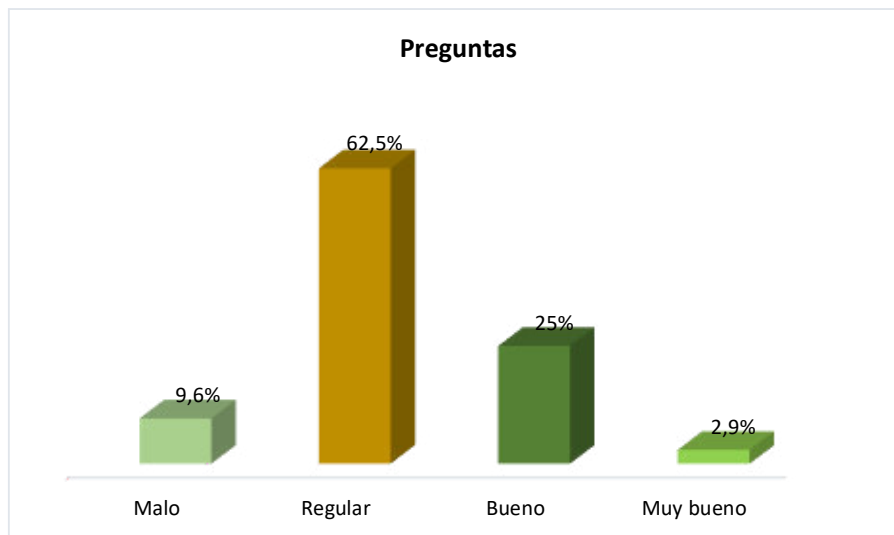


Según los resultados en la tabla y el gráfico hallados, 85 integrantes de la muestra representan en el 62,5% como regular, 34 personas de la muestra representadas en el 25.0% señalan como bueno, 12 personas integradas en el 8.8% lo califican como malo y 5 personas que representan el 3.7% de la muestra lo consideran muy bueno. Conforme los resultados, se muestra que la dimensión ilustraciones no cumple con las expectativas de los estudiantes de la muestra.

Tabla 15. Frecuencias dimensión preguntas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malo	13	9,6	9,6	9,6
	Regular	85	62,5	62,5	72,1
	Bueno	34	25,0	25,0	97,1
	Muy bueno	4	2,9	2,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 5. Porcentajes dimensión preguntas



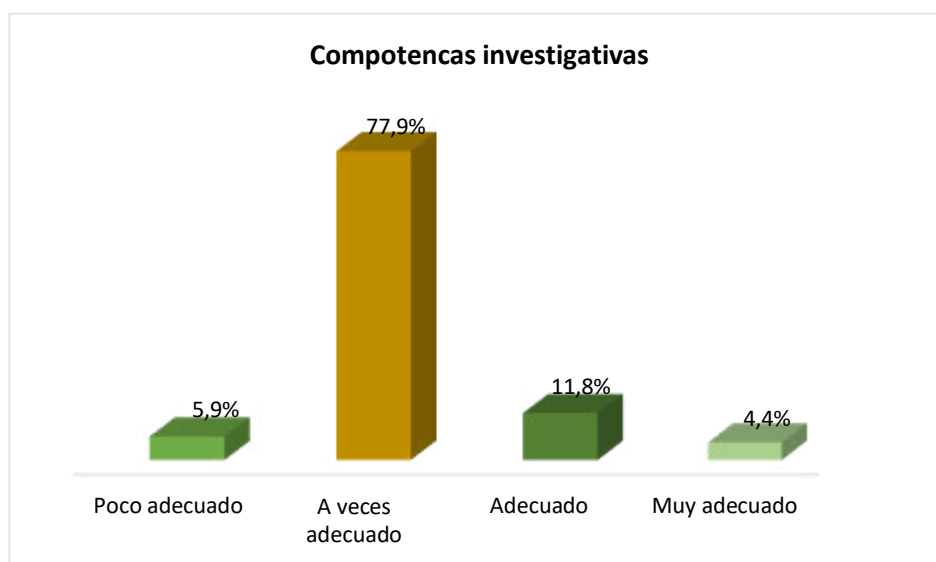
En los resultados señalados en la tabla y el gráfico se encuentra que 85 estudiantes integrados en el 62.5% lo califican como regular, 34 personas representadas en el 25.0% señalan como bueno, 13 estudiantes incluidos en el 9.6% de la muestra lo consideran como malo y 4 personas que representan el 2.9% lo destacan como muy bueno. Por lo cual se destaca que la dimensión preguntas no cumple con las expectativas de la población en estudio.

3.2. Presentación de los datos variable Y: competencias investigativas

Tabla n°16: Frecuencias variable Y: competencias investigativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
válidos	Poco adecuado	8	5,9	5,9	5,9
	A veces adecuado	106	77,9	77,9	83,8
	Adecuado	16	11,8	11,8	95,6
	Muy adecuado	6	4,4	4,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 6. Porcentajes variable Y: competencias investigativas

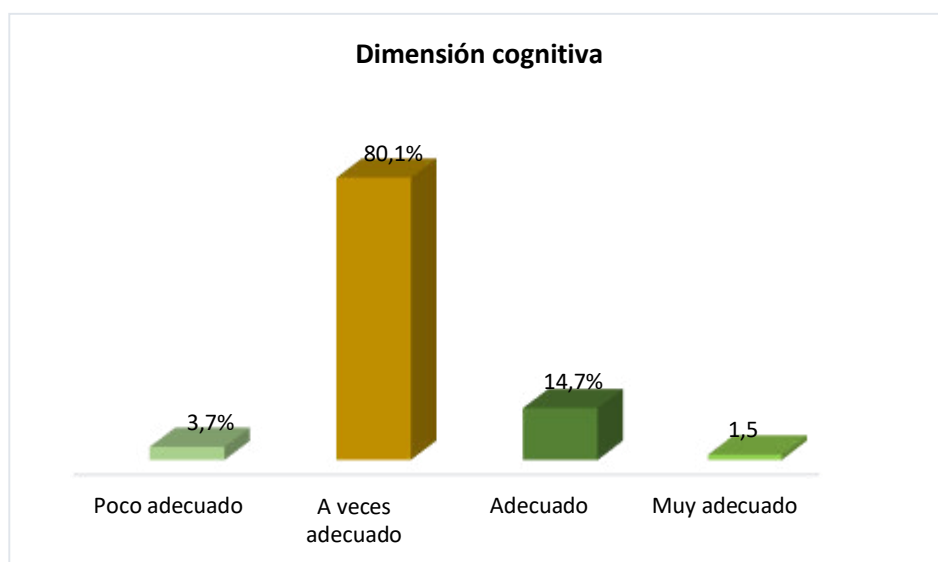


En los resultados señalados en la tabla y el gráfico se encuentra que 106 estudiantes integrados en el 77.9% lo califican como a veces adecuado, 16 personas representadas en el 11.8% lo consideran adecuado, 8 estudiantes incluidos en el 5.9% de la muestra lo consideran poco adecuado y 6 personas representadas en el 4.4% lo refieren como muy adecuado. Por lo cual se destaca que la variable competencias investigativas no cumple en su totalidad con las expectativas académicas.

Tabla 17. Frecuencias dimensión cognitiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	Poco adecuado	5	3,7	3,7	3,7
	A veces adecuado	109	80,1	80,1	83,8
	Adecuado	20	14,7	14,7	98,5
	Muy adecuado	2	1,5	1,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 7. Porcentajes de la dimensión cognitiva

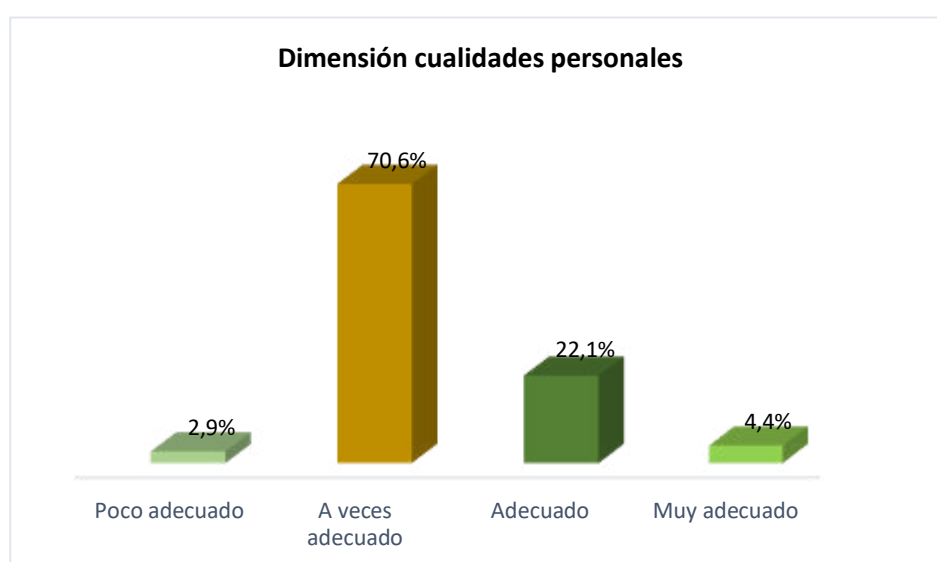


En los resultados señalados en la tabla y el gráfico se encuentra que 109 estudiantes integrados en el 80.1% lo califican como a veces adecuado, 20 personas representadas en el 14.7% lo consideran adecuado, 5 estudiantes incluidos en el 3.7% de la muestra lo consideran poco adecuado y 2 personas representadas en el 1.5% lo refieren como muy adecuado. Por lo cual se destaca que la dimensión cognitiva no cumple en su totalidad con las expectativas académicas.

Tabla 18. Frecuencias dimensión cualidades personales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
validos	Poco adecuado	4	2,9	2,9	2,9
	A veces adecuado	96	70,6	70,6	73,5
	Adecuado	30	22,1	22,1	95,6
	Muy adecuado	6	4,4	4,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 8. Porcentajes dimensión cualidades personales

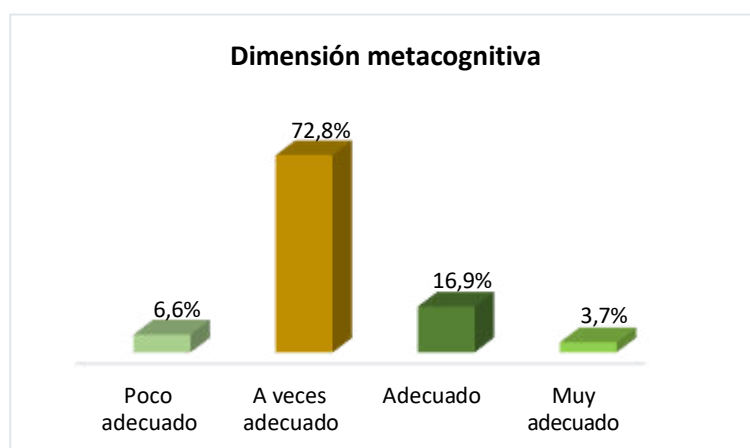


En la tabla y el gráfico se puede observar que 96 estudiantes integrados en el 70.6% lo consideran como a veces adecuado, 30 integrantes representados en el 22.1% lo consideran adecuado, 6 estudiantes incluidos en el 4.4% de la muestra lo consideran muy adecuado y 4 personas representadas en el 2.9% lo refieren como poco adecuado. Por lo cual se destaca que la dimensión cualidades personales no cumple en su totalidad con las expectativas académicas.

Tabla 19. Frecuencias dimensión metacognitiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco adecuado	9	6,6	6,6	6,6
	A veces adecuado	99	72,8	72,8	79,4
	Adecuado	23	16,9	16,9	96,3
	Muy adecuado	5	3,7	3,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 9. Porcentajes dimensión metacognitiva

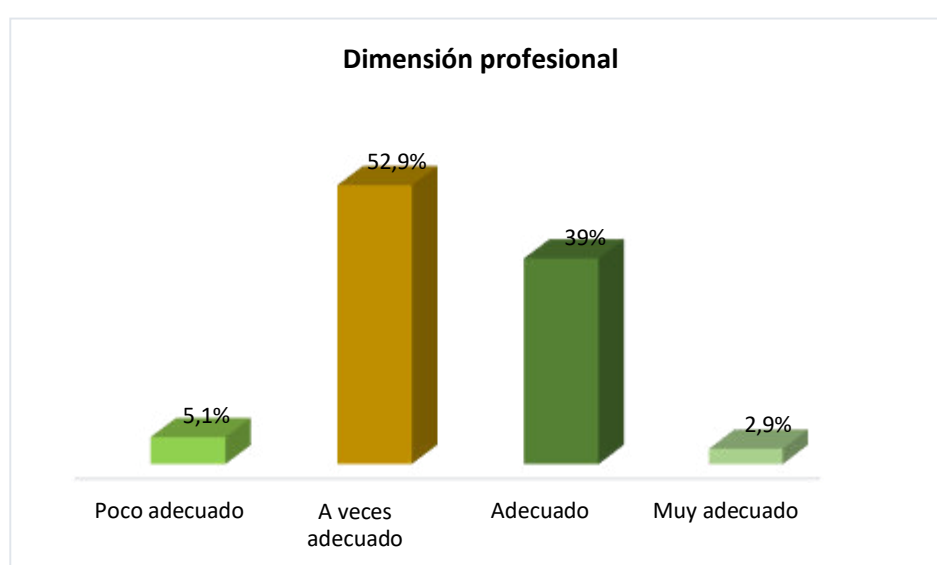


Según los resultados en la tabla y el gráfico hallados, 99 integrantes de la muestra representan el 72,8% lo señalan como a veces adecuado, 23 personas de la muestra representan el 16,9% lo consideran adecuado, 9 personas representadas en el 6,6% de la muestra lo califican como poco adecuado y 5 integrantes representados en el 3,7% opinan como muy adecuado. Conforme los resultados, se muestra que la dimensión metacognitiva no es lo esperado en la institución en estudio.

Tabla 20. Frecuencias dimensión profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco adecuado	7	5,1	5,1	5,1
	A veces adecuado	72	52,9	52,9	58,1
	Adecuado	53	39,0	39,0	97,1
	Muy adecuado	4	2,9	2,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Gráfico 10. Porcentajes dimensión profesional



Según los resultados en la tabla y el gráfico hallados, 72 integrantes de la muestra representan el 52.9% que manifiestan estar indiferente, 53 personas de la muestra que representan el 39.0% lo consideran adecuado, 7 personas representadas en el 5.1% de la muestra lo califican como adecuado y 4 integrantes representados en el 2.9% opinan como muy adecuado. Conforme los resultados, se muestra que la dimensión profesional no es lo esperado en la institución en estudio.

3.3. Proceso de prueba de hipótesis

3.3.1. Prueba de la hipótesis general

I. Planteo de hipótesis general

HGA. Las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

HGO. Las estrategias de enseñanza no se relacionan significativamente con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

II. Modelo estadístico prueba Spearman

Se utilizó la prueba Spearman porque los datos son no paramétricos de tipo ordinal para lo cual la siguiente formula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

En donde:

rs = coeficiente de correlación

n = número de pares ordenados

X = Estrategias de enseñanza

Y = Competencias investigativas

Se utilizó el siguiente gráfico de comparación para establecer el nivel de correlación:



III. Regla de decisión

Si el valor $p \geq 0.05$, se acepta hipótesis nula. Si valor $p < 0.05$, se acepta H_A .

IV. Estadística de prueba de hipótesis

La estadística utilizó la prueba de correlación de Spearman, que muestra las relaciones significativas entre las variables X: Estrategias de enseñanza con la variable Y: Competencias investigativas.

Tabla 21. Correlación hipótesis general

		Competencias investigativas
Rho de Spearman	Estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación
		,848
		Sig. (bilateral)
		,000
		N
		136

Al aplicar la fórmula de Rho de Spearman, margen de error al 5%, se halló un coeficiente de correlación muy buena de $Rho = ,848$ y el $p = 0,000$. Por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, de acuerdo a la respuesta de la muestra, en la cual la mayoría lo considera como a veces adecuado entre las variables competencias investigativas y estrategias de enseñanza.

3.3.2. Prueba hipótesis específicas

3.3.2.1. Contrastación de la primera hipótesis específica

H1. Las estrategias de enseñanza se asocian significativamente con la dimensión cognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. La estrategias de enseñanza no se asocian significativamente con la dimensión cognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Tabla 22. Correlación primera hipótesis específica

		Cognitiva
Rho de Spearman	Estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación
		,691**
		Sig. (bilateral)
		,000
		N
		136

Al aplicar la fórmula de Rho de Spearman, margen de error al 5%, se halló un coeficiente de correlación buena de $Rho = .691$ y el $p = 0,000$. Por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, de acuerdo a la respuesta de la muestra, en la cual en su mayoría lo refiere como a veces adecuado entre la variable estrategias de enseñanza y la dimensión cognitiva.

3.3.2.2. Contrastación de la segunda hipótesis específica

H2. Las estrategias de enseñanza se asocian significativamente con la dimensión cualidades personales de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. Las estrategias de enseñanza no se asocian significativamente con la dimensión cualidades personales de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Tabla 23. Correlación segunda hipótesis específica

		Cualidades personales
Rho de Spearman	Estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación
		,581
		Sig. (bilateral)
		,000
		N
		136

Al aplicar la fórmula de Rho de Spearman, margen de error al 5%, se halló un coeficiente de correlación moderada de $Rho = .581$ y el $p = 0,000$. Por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, de acuerdo a la respuesta de la muestra, en la cual en su mayoría afirma como a veces adecuado entre la variable estrategias de enseñanza y la dimensión cualidades personales.

3.3.2.3. Contrastación de la tercera hipótesis específica

H3. Las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con la dimensión metacognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. Las estrategias de enseñanza no se relacionan significativamente con la dimensión metacognitiva de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Tabla 24. Correlación tercera hipótesis específica

Metacognitiva

Rho de Spearman	Estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación	,612
		Sig. (bilateral)	,000
		N	136

Al aplicar la fórmula de Rho de Spearman, margen de error al 5%, se halló un coeficiente de correlación buena de $Rho = ,612$ y el $p = 0,000$. Por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, de acuerdo a la respuesta de la muestra, en la cual en su mayoría afirma como a veces adecuado entre la variable estrategias de enseñanzas y la dimensión metacognitiva.

3.3.2.4. Contrastación de la cuarta hipótesis específica

H4. Las estrategias de enseñanza se asocian significativamente con la dimensión profesional de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Ho. Las estrategias de enseñanza no se asocian significativamente con la dimensión profesional de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

Tabla 25. Correlación cuarta hipótesis específica

		Profesional	
Rho de Spearman	Estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación	,571**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	136

Al aplicar la fórmula de Rho de Spearman, margen de error al 5%, se halló un coeficiente de correlación moderada de $Rho = .571$ y el $p = 0,000$. Por lo

cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, de acuerdo a la respuesta de la muestra, en la cual en su mayoría afirma como a veces adecuado entre la variable estrategias de enseñanza y dimensión profesional.

3.4. Discusión de los resultados

El presente análisis científico permitió resolver el objetivo general que se ha propuesto alcanzar: Conocer la relación de las estrategias de enseñanza con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.

En la hipótesis general se determinó una correlación muy buena de $Rho = .848$, entre las variables estrategias de enseñanza y las competencias investigativas en la población estudiada. Se halló discrepancias en los resultados de la muestra, representadas en la variable estrategias de enseñanza cuyas respuestas determinaron que el 73.5% lo califica de regular y 16.2% como bueno. Asimismo, para la variable competencias investigativas las respuestas también se encuentran divididas, el 77.9% lo refiere como a veces adecuado, seguido de un 11,8% como adecuado. Con ello se manifiesta que es necesario replantear las estrategias de enseñanza para reforzar las capacidades investigativas de los estudiantes posgrado.

Del mismo modo, en el análisis de la primera hipótesis específica se determinó en las estadísticas un coeficiente de correlación buena de $Rho = .691$ entre variable estrategias de enseñanza y la dimensión cognitiva de la población en estudio. Se encontró diferencias en la muestra, en cuanto a la variable gestión administrativa las respuestas determinaron que el 73.5% lo califica de regular y 16.2% como bueno. Asimismo, en la dimensión cognitiva también se presentaron diferencias, el 80.1% lo refiere como a veces

adecuado, lejos de un 14,7% que lo considera adecuado. Con lo cual se confirma la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza para reforzar las habilidades interdisciplinarias y aprendizajes en cuanto a la investigación científica de los estudiantes posgrado.

En cuanto, a la segunda hipótesis específica, las estadísticas encontraron un coeficiente de correlación moderada de $Rho = .581$ entre variable estrategias de enseñanza y la dimensión cualidades personales. Se logró determinar las respuestas divididas de parte de la muestra, con respecto a la variable estrategias de enseñanza las respuestas determinaron que el 73.5% lo califica de regular y 16.2% como bueno. De igual modo, para la dimensión cualidades personales las respuestas también se manifestaron diferencias, ya que el 70.6% lo considero a veces adecuado mientras que un 22,1% lo califica de adecuado. Con lo cual se confirma que la variable y la dimensión analizada necesitan analizar nuevas estrategias de enseñanza para reforzar las relaciones con los integrantes del grupo de estudio para alcanzar los objetivos de los aprendizajes.

En el análisis de la tercera hipótesis específica, las estadísticas hallaron un coeficiente de correlación buena de $Rho = .612$, entre la variable estrategias de enseñanza y la dimensión metacognitiva. Se determinaron discrepancias en las respuestas de parte de la muestra, en cuanto a la variable estrategias de enseñanza las respuestas determinaron que el 73.5% lo califica de regular y 16.2% como bueno. Asimismo, para la dimensión metacognitiva también se hallaron diferencias en sus resultados, puesto que un 72,8% lo califica como a veces adecuado, lejos del 16,9% que lo refiere como adecuado. Con lo cual

se considera que es necesario replantear las estrategias de enseñanza para afianzar los conocimientos referentes a la investigación científica.

Respecto a la cuarta hipótesis específica, las estadísticas determinaron un coeficiente de correlación moderada de $Rho = .571$, entre variable estrategias de enseñanza y dimensión profesional. Encontrándose diferencias en las respuestas de la muestra, en cuanto a la variable estrategias de enseñanza las respuestas determinaron que el 73.5% lo califica de regular y 16.2% como bueno. Asimismo, para la dimensión profesional las respuestas también encuentran discrepancias, puesto que un 52,9% lo califica lo considera a veces adecuado y un 39,0% lo considera adecuado. Con ello se manifiesta que es necesario replantear las estrategias de enseñanza para que las competencias adquiridas respecto a temas de la investigación científica puedan ser usadas en su actividad profesional de forma eficiente.

Estos resultados demuestran que, si las estrategias de enseñanza enfocados en los objetivos, resúmenes, ilustraciones y preguntas no cumplen con los estándares académicos de los estudiantes, estos no podrán desarrollar sus competencias investigativas necesarias para cumplir con la actividad docente. Sin embargo, Rodríguez (2015) difiere con estos resultados, ya que en su investigación encontró que el principal problema de los estudiantes para poder reforzar las competencias investigativas son las deficiencias en comprensión de lectura y en redacción poniendo en evidencia la necesidad de mejorar los planes de estudio y programar talleres que refuercen estos inconvenientes en las competencias en investigación.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Pérez (2015) señala que los docentes cuentan con las estrategias de enseñanza adecuadas a sus

estudiantes, ya que estos obtuvieron un promedio aceptable, sin embargo considera que el docente debe innovar en cada sesión de clase las estrategias de enseñanza coherentes con los estilos de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de lograr un mejor proceso de aprendizaje y éxito académico. Este último análisis, lo compartimos y también detallamos en nuestra investigación, debemos entender que no siempre se debe aplicar las mismas estrategias para diferentes grupos de estudio, ya que el docente tiene la responsabilidad de analizar de seleccionar la más idónea. Aunque difiere en el sentido que este estudio se enfocó en la preparación de las expectativas de los estudiantes, mientras que el nuestro intento comprobó que estrategia como objetivos, resúmenes, ilustraciones y preguntas intercaladas.

Conclusiones

1. Los resultados hallados confirman discrepancias en la relación entre las variables estrategias de enseñanza y las competencias investigativas, ya que la mayoría considera como regular las estrategias de enseñanza aplicadas dentro de las aulas de estudio, implicando con ello la asimilación de las competencias investigativas considerado como a veces adecuado. Entendiendo con ello que no se están brindando propuestas innovadoras para la mejora en las estrategias de enseñanza impidiendo el reforzamiento de las capacidades investigativas de los estudiantes posgrado.

2. Respecto a la variable estrategias de enseñanza y la dimensión cognitiva se determinaron discrepancias con respecto a su buena relación. Esto debido a que sólo los resúmenes aplicados en las estrategias de enseñanza son considerados bueno, sin embargo, eso no es suficiente para la cognición de los estudiantes considerada como a veces adecuado. Determinándose que se están descuidando las estrategias de enseñanza, específicamente en los objetivos, ilustraciones y preguntas, disminuyendo con ello la posibilidad de afianzar las habilidades interdisciplinarias y aprendizajes en cuanto a la investigación científica de los estudiantes posgrado.
3. Las estrategias de enseñanza y la dimensión cualidades personales encontraron diferencias en cuanto a su correlación moderada, esto debido a las consideraciones mayoritarias de regular específicamente de las ilustraciones y preguntas de las estrategias de enseñanza, lo cual pudo reflejarse en las cualidades personales. Determinándose que la poca capacidad didáctica de los docentes para plantear nuevas alternativas en las estrategias de enseñanza, disminuye la posibilidad de reforzar las relaciones con los integrantes del grupo de estudio.
4. Entre las estrategias de enseñanzas y los aspectos meta cognitivos encontraron una relación buena, cuyos resultados encuentran discrepancias en cuanto a los resultados puesto que sólo los resúmenes de las estrategias de enseñanza fueron considerados como bueno, lo cual permitió que la meta cognición de los estudiantes sea considerada

como a veces adecuado. Concluyendo que la falta de replanteamientos y mejoras de las estrategias de enseñanza están perjudicando los conocimientos referentes a la investigación científica.

5. La relación moderada entre las estrategias de enseñanza y los aspectos profesionales notaron discrepancias en los resultados, puesto que la situación regular de las estrategias pone en evidencia problemas en su aplicación académica específicamente en las ilustraciones y preguntas, lo cual fue suficiente para que la dimensión profesional sea mayoritariamente sólo sea considerada como a veces adecuado. Concluyendo que las estrategias de enseñanza no se le está brindando el interés necesario para que las competencias adquiridas respecto a temas de la investigación científica puedan ser usadas en su actividad profesional del estudiante posgrado.

Recomendaciones

1. A la institución en estudio se recomienda realizar una selección exhaustiva con respecto a los docentes que dictaran los cursos posgrado, ya que estos deben estar capacitados para seleccionar las estrategias de enseñanza adecuadas que permitan afianzar las competencias investigativas de los futuros magísteres y doctores.
2. Los docentes deben capacitarse para mejorar sus estrategias de enseñanza específicamente en los objetivos, ilustraciones y preguntas ya

que estos causaron insatisfacción mayoritaria en los estudiantes posgrado para afianzar sus habilidades interdisciplinarias.

3. La institución en estudio debe programar capacitaciones a los docentes con respecto a las estrategias de enseñanza, de esta manera puedan aplicar estos nuevos conocimientos a las aulas, lo cual permitirá reforzar las cualidades personales como las relaciones con integrantes de los cursos posgrado.
4. A los estudiantes, exigir la calidad académica del docente que se le asigne para los cursos posgrado, puesto que el docente debe estar capacitado para la aplicación de los diferentes tipos de estrategias de enseñanza, con ello se garantiza la adquisición de nuevos conocimientos referentes a la investigación científica de parte de los futuros doctores y magísteres.
5. La institución en estudio debe programar capacitaciones a los docentes con respecto a las estrategias de enseñanza, de esta manera puedan aplicar estos nuevos conocimientos a las aulas, lo cual permitirá reforzar los aspectos profesionales notaron personales como las relaciones con integrantes de los cursos posgrado del estudiante posgrado.

Referencias bibliográficas

A. Fuentes impresas

- Angarita, T. (2000). *Los educadores del tercer milenio y la evaluación por competencias*. Bogotá: Editorial Lito FOCET.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Primera Edición. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ayala, C., Martínez, R & Yuste, C. (2004). CEAM. *Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación. Manual 1.0*. Madrid: EOS
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Calderón, M. (2006). *Estado del subsistema de investigaciones*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cázares, L. & Cuevas, J. (2008). *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias*. México: Editorial Trillas.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula*. Bogotá: Investigar Magisterio.
- Cueva, R. (2011). *Psicología del Aprendizaje*. Primera Edición. Lima: Editorial San Marcos.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea de ediciones.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Segunda Edición. México: Mc Graw Hill.
- Dorn, R. & Parot, F. (2004). *Diccionario de Psicología*. Madrid: Ediciones Akal.

- Fedemar, G., Quintero, J. & Múnevar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Ferreiro, R. (2009). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Garduño, T. & Guerra, M. (2008). *Una educación basada en competencias*. México: Aula Nueva SM de Ediciones.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gonzáles, N. (2007). *Conocimiento, ética y lenguaje*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, V. (2007). *Mapas conceptuales*. México: Alfa omega.
- Herrán, A. de la (2011). *Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa*. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey.
- Ley N° 30220. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 9 de julio de 2014.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Losada, A.; Montaña, M. & Moreno, H. (2003). *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Mayer, R. (2014). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

- Medina, A. (2014). *La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación en la enseñanza*. En A. Medina, A. De la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.) *Fronteras en la investigación de la Didáctica*. Madrid: UNED.
- Muñoz, J.; Quintero, J. & Munevar, R. (2001). *Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Cuarta Edición. Buenos Aires: Pearson.
- Ortega, E. et al. (2014). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo*. Primera Edición, México: Editorial de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Palomino, J. (2009). *Estudio de las relaciones entre motivaciones, estilos cognoscitivos, estrategias de aprendizaje y actividad personal en estudiantes universitarios. Tesis para optar el grado de Doctor (Tesis Posgrado)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM (Tesis Posgrado)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Pérez, G. (2015). *Estrategias de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos del segundo y tercer ciclo de la Escuela Académico Profesional de Genética y Biotecnología*

de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima – 2012 (Tesis Posgrado) UNMSM, Lima, Perú.

- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Editorial Alianza Editorial.
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ramsden, P. (2003). *Aprendiendo a enseñar en la Educación Superior*. New York: Routledge Flamer.
- Rocha, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1), 9-34.
- Rúe, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea.
- Salas, R. (2011). *Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- Suárez, R. (2002). *La educación: teorías educativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Segunda Edición. México: Trillas

Torre, S. de la, & Violant, V. (2003). *Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria. Una Investigación con Metodología de Desarrollo*. Creatividad y Sociedad (3), 21-47.

Vargas, M. (2009). *Diseño curricular por competencias*. México: Editorial ANFEI

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

B. Fuentes digitales:

Balbo, J. (2008). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Recuperado en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo_josefina.pdf

Barrientos, E. (2013). Las características de los docentes universitarios. *Investigación Educativa* Vol. 17, N.º 2, p. 105-120. Recuperado en: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2936/Las%20caracter%C3%ADsticas%20de%20los%20docentes%20universitarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CONCYTEC (2017). *I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación 2016*. Recuperado en: https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/censo_2016/libro_censo_nacional.pdf

Contijoch, M. (2006). Relación entre los Estilos de Aprendizaje, Estrategia de Aprendizaje y Aprendizaje Auto dirigido. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE- UNAM*. Recuperado en: <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp?c=0001&p=0001a03-A>

Galiano, J. (2016). *Estrategias de enseñanza de la química en la formación inicial del profesorado* (Tesis Posgrado) Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jgaliano/GALIANO_Jose_Eduardo_Tesis.pdf

Hederich, C. (2004). *Estilo Cognitivo en la Dimensión Independencia – Dependencia de Campo, influencias culturales e implicaciones para la Educación* (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf>

Huerta, J.; Pérez, I. & Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación / nueva época*. Abril-junio. N° 13. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>

Javaloyes, M. (2016). *Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Aula. Estudio Descriptivo en Profesorado de Niveles no Universitarios* (Tesis posgrado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado en:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16867/1/Tesis1021-160505.pdf>

Maldonado, L. et al. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*, Edición Abril – Junio, Bogotá, 43 – 56.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719652.pdf>

Marrero, O. & Pérez, M. (2014). *Competencias investigativas en la educación superior*. Universidad Tecnológica ECOTEC, Guayaquil.
Recuperado en:
<http://biblio.universidadecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>

MINEDU (2006) La Universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria Informe 2006, Ministerio de Educación.
Recuperado en:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/321/178.%20La%20universidad%20en%20el%20Per%C3%BA.%20Razones%20para%20una%20reforma%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muñoz, J. et al. (2001). *Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Bogotá: Editorial Magisterio. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719652.pdf>

Ollarves, Y. & Salguero, L. (2009). *Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios*, Laurus, Vol. 15, N° 30, Venezuela. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120651006.pdf>

Roe, R. (2003) ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Revista Papeles del psicólogo*, N° 83. Recuperado en:
<http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero8/art9.htm>
#2

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de Posgrado – Facultad de Educación – UNMSM, 2017.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	
¿Qué relación existe entre las estrategias de enseñanza con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017?	Conocer la relación de las estrategias de enseñanza con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.	Las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM, 2017.	<p>VARIABLE X: Estrategias de enseñanza</p> <p>VARIABLE Y: Competencias investigativas</p>
MÉTODO	MARCO TEÓRICO	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	POBLACIÓN Y MUESTRA
TIPO DE INVESTIGACIÓN. Cuantitativo.	1. Antecedentes de la investigación:	Variable X:	POBLACIÓN: Están conformados por los estudiantes de la institución estudiada.
DISEÑO: Descriptivo correlacional.	Existen trabajos tanto nacionales como extranjeros	Cuestionario	N= 410 estudiantes
X -----r----- Y	2. Bases teóricas:	Variable Y:	MUESTRA
X = Estrategias de enseñanza Y = Competencias investigativas r = Correlación	- Estrategias de enseñanza - Competencias investigativas	Cuestionario	n = 136 estudiantes

Anexo 2.

Cuestionario de la variable X: Estrategias de enseñanza

Estimado estudiante: el presente cuestionario es de carácter anónimo, cuya objetivo es recoger información sobre la variable estrategias de enseñanza empleadas por los docentes durante su formación en el posgrado (maestría y doctorado). Se agradece anticipadamente por su participación.

Universidad _____ Maestría _____ Doctorado _____

Sede _____ Modalidad _____ Fecha _____

Instrucciones:

Marcar con un aspa (X) sobre repuesta que Ud. Cree conveniente a las siguientes preguntas de acuerdo a las siguiente alternativas.

1) Muy malo 2) Malo 3) Regular 4) Bueno 5) Muy bueno

DIMENSIÓN OBJETIVOS		1	2	3	4	5
1	Como aprecia Ud. La calidad del dictado de temas de los docentes en las diferentes asignaturas del programa de posgrado que Ud. Los cuales logran los objetivos propuestos					
2	El tipo de actividad que desarrolla sus docentes son las más apropiadas los cuales facilitan sus aprendizajes esperados					
3	Cómo valora la actividad desarrollada en cuanto a la articulación de los temas con la finalidad de mejorar sus aprendizajes en cuanto a la investigación					
4	Cuál es su apreciación referente a la conducta de los docentes de posgrado en cuanto el informe oportuno de los resultados de aprendizaje de las diferentes asignaturas					
5	Cuál es su apreciación referente a la participación de los docentes de posgrado en cuanto al monitoreo permanente de los aprendizajes en las diferentes asignaturas de posgrado					
6	Cuál es su apreciación respecto a las formas de evaluación					
DIMENSIÓN RESÚMENES						
7	Cómo aprecia Ud. respecto al síntesis de información que presentan sus docentes en el desarrollo de los temas, los cuales facilitan sus aprendizajes					
8	Cómo aprecia Ud. respecto al análisis de información que presentan sus docentes en el desarrollo de los temas, los cuales incrementan sus aprendizajes					
9	Cuál es su valoración referente a la información por escrito le proporcionan sus docentes si son relevantes en sus aprendizajes en las diferentes asignaturas					
10	Cuál es su valoración referente a la información oral (exposición del tema propuesto) por sus docentes los cuales incrementan sus aprendizajes en las diferentes					

	asignaturas de posgrado					
11	Cuál es su percepción referente a los conceptos claves y precisos proporcionados por los docentes, los cuales incrementan sus aprendizajes					
12	Cómo aprecia Ud. el argumento principal del tema tratado por sus docentes de posgrado en la facilitación de sus aprendizajes en las diferentes asignaturas					
DIMENSIÓN ILUSTRACIONES						
14	Cómo valora Ud. el dictado de clases por los docentes de posgrado si estructuran o adecuan las temáticas propuestas de acuerdo a la realidad social en el país					
15	Cómo aprecia la estrategia utilizada por los docentes de posgrado en la identificación del tema a tratarse puntualmente relacionada a la investigación científica					
16	Cuál es su apreciación del trabajo docente de posgrado en el aula en cuanto a la motivación formulando preguntas que refuercen sus conocimientos					
17	Cómo aprecia el trabajo docente de posgrado respecto a la motivación a la importancia de la investigación científica					
18	Cómo valora el trabajo docente de posgrado en el desafío de temáticas que generen el incremento de sus aprendizajes					
19	Cuál es su apreciación de los docentes de posgrado si realizan la representación visual clara y precisa de los temas tratados					
20	Cómo valora el empleo de los docentes el uso de la presentación del power point los cuales felicitan sus aprendizajes					
21	Cuál es su apreciación del dominio docente en el uso de la página web como herramienta facilitadora de sus aprendizajes y comunicación oportuna					
DIMENSIÓN PREGUNTAS INTERCALADAS						
22	Cómo valora la actitud de los docentes de posgrado si mantiene la atención de estudiante durante el dictado de las clases					
23	Cuál es su apreciación del trabajo docente si realiza la práctica en forma continua los cuales incrementarán sus aprendizajes sobre todo en el campo de la investigación					
24	Cómo valora el trabajo docente de posgrado si le presenta información relevante, los cuales fortalecerán su aprendizaje en la investigación científica.					

Anexo 3.

Cuestionario de la variable Y: Competencias Investigativas

Estimado estudiante de posgrado: el presente cuestionario es de carácter anónimo, cuya objetivo es recoger información sobre la variable competencias investigativas que Ud. adquirió durante su formación en el posgrado (maestría y doctorado). Se agradece anticipadamente por su participación.

Universidad _____ Maestría _____ Doctorado _____

Sede _____ Modalidad _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES:

Marcar con un aspa (X) sobre repuesta que Ud. Cree conveniente a las siguientes preguntas de acuerdo a las siguiente alternativas.

- 1) Nada adecuado 2) Poco adecuado 3) A veces adecuado 4) Adecuado
5) muy adecuado

DIMENSIÓN COGNITIVA		1	2	3	4	5
1	Cómo valora Ud. respecto al aprendizaje de sus conocimientos impartidos en las asignaturas de investigación científica durante sus estudios de posgrado					
2	Cuál es su apreciación respecto a habilidades interdisciplinares, respecto a las demás asignaturas reforzaron sus conocimientos en la investigación científica					
	Cómo aprecia Ud. respecto a la originalidad y actualidad de conocimientos adquiridos durante sus estudios de posgrado					
4	Cuál es su parecer respecto a la fluidez de los conocimientos impartidos por sus docente, los cuales ayudaron fortalecer sus competencias investigativas					
5	Cómo valora la riqueza de conocimientos adquiridos durante sus estudios de posgrado					
6	Cómo aprecia Ud. respecto al nivel de conocimiento adquirido en cuanto a contenidos de la investigación científica, durante sus estudios de posgrado					
7	Cómo valora el nivel de organización en cuanto a sus aprendizajes de la investigación científica, durante sus estudios de posgrado					
DIMENSIÓN CUALIDADES PERSONLES		1	2	3	4	5
8	Cuál es su parecer respecto a la relación entre la vida profesional y personal, durante sus estudios de posgrado, el cual apoyó en el aprendizaje de la investigación científica					
9	Cómo valora su aspecto asertivo u optimista, durante sus estudios de posgrado, en cuanto al aprendizaje de la investigación científica					
10	Cómo aprecia la comunicación efectiva con el equipo de trabajo que le tocó durante el desarrollo de las clases de posgrado los cuales ayudaron fortalecer su aprendizaje de la investigación científica					
11	Cómo aprecia Ud. el plantear objetivos de vida en base a sus aprendizajes de la investigación científica.					
12	Cómo aprecia Ud. el afrontar positivamente los inconvenientes que se presentan cuando no entiende temas de investigación científica					
13	Cómo valora su actitud de compartir con los compañeros de temas que conciernen a la investigación científica					
14	Cuál es su apreciación de Ud. respecto a sus compañeros de estudios son personas proactivas los cuales ayudan su aprendizaje en la investigación científica					

15	Cuál es su percepción respecto a la capacidad de autocrítica de sus compañeros de estudios para superar problemas de aprendizaje de contenidos de la investigación científica					
DIMENSIÓN METACOGNITIVA		1	2	3	4	5
16	Cómo valora Ud. la supervisión de sus aprendizajes de temas respecto a la investigación científica si logró metas propuestos					
17	Cómo aprecia Ud. referente a la regulación y control de sus aprendizajes en cuanto a temas de la investigación científica, los cuales son suficientes para graduarse					
18	Cuál es su apreciación referente a sus conocimientos aprendidos de temas relacionados de la investigación científica, los cuales son suficientes para lograr graduarse					
DIMENSIÓN PROFESIONAL		1	2	3	4	5
19	Cuál es su apreciación de su condición psicológica o estar conforme con sus aprendizajes de temas de la investigación científica					
20	Cómo aprecia Ud. en cuanto a su comportamiento o estar de acuerdo con la meta trazada respecto a los aprendizajes esperados de la investigación científica					
21	Cómo valora sus competencias adquiridas respecto a temas de la investigación científica los cuales fortalecen su condición profesional					
22	Cuál es su apreciación respecto a la dependencia continua de otros investigadores para resolver los problemas que Ud. puede muy bien realizarlas conforme su formación como investigador					
23	Cómo percibe el dominio tecnológico que Ud. posee de acuerdo a su formación en la investigación científica de posgrado					
24	Cuál es su actitud ética frente a trabajos de investigación realizados por otros profesionales tanto del medio como del extranjero					

Anexo 4.

Ficha de validación de los instrumentos de recolección de datos por los expertos

FICHA DE VALIDAD DEL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE X: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

TÍTULO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO – FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNMSM, 2017

Autora: JUNTUNG XIAO

Experto(a): Dr. (Mg) ELIAS JESUS MESIN MESIN

INSTRUCCIONES: Determinar el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo a la siguiente escala de valoración: excelente, muy bueno, bueno, regular, o deficiente, colocar el calificativo en números, en el casillero correspondiente.

Nº	Indicadores	Definición	Excelente 19-20	Muy bueno 17-18	Bueno 15-16	Regular 12-14	Deficiente 11
1	Claridad y Precisión	El cuestionario está redactada en forma clara y precisa, sin ambigüedades		18			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con las hipótesis, variables e indicadores del proyecto.		18			
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.		17			
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones.		17			
5	Confiabilidad	El instrumento es confiable para ser aplicado		17			
6	Control de Sesgo	Presenta algunas situaciones distractoras para controlar la contaminación de las respuestas.			16		
7	Orden	Las preguntas han sido redactadas utilizando la técnica del "avance en embudo" de lo general a lo particular.			16		
8	Marco de referencia	Las preguntas o reactivos han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información sistema de referencia		17			
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, e indicadores de la hipótesis.		17			
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para su aplicación en la muestra		18			
PROMEDIO							

Opinión de aplicabilidad a) Deficiente b) regular c) buena ☒ d) muy buena e) Excelente

Promedio de valoración Muy Buena 17.10

Lima 24 Octubre del 2017

FIRMA DEL JURADO EXPERTO
DNI: 08465345

FICHA DE VALIDAD DEL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE X: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

TÍTULO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO – FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNMSM, 2017

Autora: JUNTING XIAO

Experto(a) Dr. (Mg). Támara Pando Ezcurra


INSTRUCCIONES: Determinar el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo a la siguiente escala de valoración: excelente, muy bueno, bueno, regular, o deficiente, colocar el calificativo en números, en el casillero correspondiente.

Nº	Indicadores	Definición	Excelente 19-20	Muy bueno 17-18	Bueno 15-16	Regular 12-14	Deficiente 11
1	Claridad y Precisión	El cuestionario está redactada en forma clara y precisa, sin ambigüedades		17			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con las hipótesis, variables e indicadores del proyecto.		17			
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.		18			
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones.		18			
5	Confiabilidad	El instrumento es confiable para ser aplicado		17			
6	Control de Sesgo	Presenta algunas situaciones distractoras para controlar la contaminación de las respuestas.			16		
7	Orden	Las preguntas han sido redactadas utilizando la técnica del "avance en embudo" de lo general a lo particular.		17			
8	Marco de referencia	Las preguntas o reactivos han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información sistema de referencia			16		
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, e indicadores de la hipótesis.		18			
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para su aplicación en la muestra		18			
PROMEDIO				140	32		

Opinión de aplicabilidad a) Deficiente b) regular c) buena d) muy buena e) Excelente

Promedio de valoración Muy Bueno 17.2

Lima 23 Octubre del 2017


 FIRMA DEL JURADO EXPERTO
 DNI: 03854254

FICHA DE VALIDAD DEL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE X: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

TÍTULO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO – FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNMSM, 2017

Autora: JUNTING XIAO

Experto(a): Dr. (Mg.) HIDALGO ROSAS GREGORIO A.

INSTRUCCIONES: Determinar el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo a la siguiente escala de valoración: excelente, muy bueno, bueno, regular, o deficiente, colocar el calificativo en números, en el casillero correspondiente.

Nº	Indicadores	Definición	Excelente 19-20	Muy bueno 17-18	Bueno 15-16	Regular 12-14	Deficiente 11
1	Claridad y Precisión	El cuestionario está redactada en forma clara y precisa, sin ambigüedades			16		
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con las hipótesis, variables e indicadores del proyecto.		17			
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.		17			
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones.		18			
5	Confiabilidad	El instrumento es confiable para ser aplicado			16		
6	Control de Sesgo	Presenta algunas situaciones distractoras para controlar la contaminación de las respuestas.		18			
7	Orden	Las preguntas han sido redactadas utilizando la técnica del "avance en embudo" de lo general a lo particular.		17			
8	Marco de referencia	Las preguntas o reactivos han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información sistema de referencia		17			
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, e indicadores de la hipótesis.		18			
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para su aplicación en la muestra			16		
PROMEDIO				17.2			

Opinión de aplicabilidad a) Deficiente b) regular c) buena ☒ muy buena e) Excelente

Promedio de valoración muy Bueno 17.00

Lima 20 Octubre del 2017


 FIRMA DEL JURADO
 DNI 06229284

**FICHA DE VALIDAD DEL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE Y: COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS**

**TÍTULO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE POSGRADO – FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNMSM, 2017**

Autora: JUNTUNG XIAO

Experto(a) (Dr. (Mg.)) ELIAS JESUS MESA MESA

INSTRUCCIONES: Determinar el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo a la siguiente escala de valoración: excelente, muy bueno, bueno, regular, o deficiente, colocar el calificativo en números, en el casillero correspondiente.

Nº	Indicadores	Definición	Excelente 19-20	Muy bueno 17-18	Bueno 15-16	Regular 12-14	Deficiente 11
1	Claridad y Precisión	El cuestionario está redactada en forma clara y precisa, sin ambigüedades		18			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con las hipótesis, variables e indicadores del proyecto.		17			
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.		17			
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones.		18			
5	Confiabilidad	El instrumento es confiable para ser aplicado			16		
6	Control de Sesgo	Presenta algunas situaciones distractoras para controlar la contaminación de las respuestas.			16		
7	Orden	Las preguntas han sido redactadas utilizando la técnica del "avance en embudo" de lo general a lo particular.		17			
8	Marco de referencia	Las preguntas o reactivos han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información sistema de referencia		17			
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, e indicadores de la hipótesis.		17			
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para su aplicación en la muestra			16		
PROMEDIO				121	48		

Opinión de aplicabilidad a) Deficiente b) regular c) buena ☒ muy buena e) Excelente

Promedio de valoración 16.90

Lima, 24 Octubre del 2017


FIRMA DEL JURADO EXPERTO
DNI: 08465344

**FICHA DE VALIDAD DEL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE Y: COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS**

**TÍTULO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE POSGRADO – FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNMSM, 2017**

Autora: JUNTING XIAO

Experto(a): Dr. (Mg) Támaru Pando Ezurra

INSTRUCCIONES: Determinar el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo a la siguiente escala de valoración: excelente, muy bueno, bueno, regular, o deficiente, colocar el calificativo en números, en el casillero correspondiente.

Nº	Indicadores	Definición	Excelente 19-20	Muy bueno 17-18	Bueno 15-16	Regular 12-14	Deficiente 11
1	Claridad y Precisión	El cuestionario está redactada en forma clara y precisa, sin ambigüedades		17			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con las hipótesis, variables e indicadores del proyecto.		17			
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.		17			
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones.		18			
5	Confiabilidad	El instrumento es confiable para ser aplicado		18			
6	Control de Sesgo	Presenta algunas situaciones distractoras para controlar la contaminación de las respuestas.		17			
7	Orden	Las preguntas han sido redactadas utilizando la técnica del "avance en embudo" de lo general a lo particular.		17			
8	Marco de referencia	Las preguntas o reactivos han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información sistema de referencia			16		
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, e indicadores de la hipótesis.		18			
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para su aplicación en la muestra		17			
PROMEDIO				156	16		

Opinión de aplicabilidad a) Deficiente b) regular c) buena (d) muy buena e) Excelente

Promedio de valoración 17.2

Lima 23, Octubre del 2017

Támaru Pando Ezurra
FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 08854754

**FICHA DE VALIDAD DEL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE Y: COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS**

**TÍTULO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE POSGRADO – FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNMSM, 2017**

Autora: JUNTING XIAO

Experto(a): Dr. (Mg) HIDALGO ROSAS GREGORIO A.

INSTRUCCIONES: Determinar el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo a la siguiente escala de valoración: excelente, muy bueno, bueno, regular, o deficiente, colocar el calificativo en números, en el casillero correspondiente.

Nº	Indicadores	Definición	Excelente 19-20	Muy bueno 17-18	Bueno 15-16	Regular 12-14	Deficiente 11
1	Claridad y Precisión	El cuestionario está redactada en forma clara y precisa, sin ambigüedades		18			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con las hipótesis, variables e indicadores del proyecto.		18			
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.		16			
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones.		17			
5	Confiabilidad	El instrumento es confiable para ser aplicado		17			
6	Control de Sesgo	Presenta algunas situaciones distractoras para controlar la contaminación de las respuestas.		18			
7	Orden	Las preguntas han sido redactadas utilizando la técnica del "avance en embudo" de lo general a lo particular.		17			
8	Marco de referencia	Las preguntas o reactivos han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información sistema de referencia		18			
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, e indicadores de la hipótesis.		18			
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para su aplicación en la muestra		18			
PROMEDIO				17.5			

Opinión de aplicabilidad a) Deficiente b) regular c) buena ☒ muy buena e) Excelente

Promedio de valoración Muy Buena 17.50

Lima 20 Octubre del 2017


FIRMA DEL JURADO
DNI 6249284